



Un diplôme et un emploi pour chaque étudiant

Jean Vincens

► To cite this version:

| Jean Vincens. Un diplôme et un emploi pour chaque étudiant. 2006. halshs-00131766

HAL Id: halshs-00131766

<https://shs.hal.science/halshs-00131766>

Submitted on 19 Feb 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Résumé

Plusieurs rapports récents ainsi que les documents préparatoires et les commentaires qui en ont été faits, offrent un vaste panorama des opinions sur les échecs à l'Université et sur les difficultés de l'insertion professionnelle. L'article tente de dégager les logiques sous-jacentes à ces opinions.

La 1^{ère} partie porte sur la lutte contre l'échec par les politiques d'orientation et de mise à niveau ou de soutien et précise les conditions d'efficacité de ces politiques.

La 2^{ème} partie examine les relations formation-emploi et critique le paradigme de l'adéquation selon lequel l'éducation doit construire les formations qui correspondent le mieux possible aux emplois. Il propose d'y substituer le paradigme de la convenance qui répondrait aux questions des étudiants (avec tel diplôme qu'est-ce que je pourrais faire qui me conviendrait ?) et des employeurs (pour tel emploi quelles sont les formations qui conviendraient ?).

La dernière partie montre que ces politiques entraînent des changements importants dans les relations entre les étudiants et les universités.

Mots clés : universités, formation-emploi, adéquation, orientation professionnelle.

Universités :

Un diplôme et un emploi pour chaque étudiant ? *

La Commission du débat national Université-Emploi, solennellement installée en avril 2006, a rendu public, le 29 juin 2006, un « bilan d'étape » qui précise sa vision du problème qu'elle avait à traiter et propose une série de mesures d'urgence en attendant son rapport définitif en octobre ; la Commission a aussi rendu publics un ensemble de documents, en particulier les sténotypes des auditions auxquelles elle a procédé et les synthèses des débats régionaux organisés par les recteurs ; au cours du même mois de juin une mission de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) a également remis au Ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche un gros rapport sur « l'accueil et l'orientation des nouveaux étudiants dans les universités » ; le Cercle Vinci a lui aussi remis au Ministre un rapport intitulé « comment faciliter l'entrée sur le marché du travail des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. Enfin la Fondation pour l'Innovation en Politique (Fondapol) a publié, au mois de juin également, un document rédigé par Mme Bellosta et intitulé « De la diplômation à l'emploi. Pour un renouveau de la politique scolaire et universitaire »¹. Par ailleurs les notes d'information de la DEP apportent des éléments indispensables pour comprendre la situation.

Sur les deux points essentiels de la lutte contre l'échec et des relations entre les Universités et le marché du travail, cet ensemble de documents constitue, par la simultanéité des publications, un apport jusqu'ici inégalé ; la diversité des points de vue, la variété des témoignages recueillis et des expériences retracées, permettent de constater le dynamisme de certaines Universités ainsi que les difficultés voire les contradictions rencontrées sur le terrain. Le changement provoqué par la mise en place du système LMD est souvent évoqué. L'impression qui ressort est que finalement les Universités sont dans une phase dynamique de

*Je remercie vivement J M Espinasse qui a bien voulu lire ce texte et dont les observations pertinentes m'ont été très utiles.

¹ Il faut ajouter un rapport d'information fait au nom de la Commission des Affaires Economiques du Sénat sur « les entreprises et les jeunes diplômés » par M Jean-Paul Emorine, sénateur,. Sénat n° 435, annexe au procès-verbal de la séance du 28 juin 2006.

tâtonnements assez nouvelle par rapport à ce qu'elles ont connu depuis quarante ans. Depuis quelques années leur problème majeur n'est plus de faire face à une croissance rapide du flux global d'étudiants ; les problèmes sont plus diffus, la pression sur les Universités, qu'elle vienne des étudiants et du Ministère ou qu'elle découle des aspirations parfois peu conciliables des diverses catégories de personnels, tend à s'accroître. Mais les Universités sont des « institutions molles » (Vincens 1990) ce qui à la fois leur donne une grande capacité d'adaptation et d'innovation, comme une grande aptitude à l'inaction.

Par ailleurs les particularités déroutantes du système français d'enseignement supérieur sont bien perçues : la juxtaposition du secteur sélectif et du secteur libre a des effets pervers, mais elle a aussi suscité une série d'échanges qui, de fait, jouent un rôle important dans l'équilibre d'ensemble. Que cet équilibre ne soit pas optimal est une autre question.

Cette masse de documents, centrés sur les deux thèmes de la lutte contre l'échec et de l'insertion professionnelle, révèle aussi, directement ou non, les représentations dominantes des acteurs. Parler d'échecs, c'est s'interroger sur les conditions de la réussite, donc sur les spécificités de l'enseignement supérieur par rapport au secondaire ; parler d'insertion professionnelle, c'est s'interroger sur les attentes des employeurs et les apports de la formation supérieure. En forçant un peu les termes, il est possible de dire que dans les deux cas les acteurs se réfèrent à des théories implicites, à des logiques d'action qui justifient leurs efforts ou leurs recommandations.

L'objet des pages qui suivent est d'essayer d'explicitier quelques unes au moins de ces théories implicites qui sous-tendent les principaux thèmes. Cette explicitation n'impose pas de se référer directement aux divers rapports et documents puisque tous portent sur les mêmes sujets : les raisons des échecs et les remèdes envisageables, les rapprochements avec le marché du travail. La plupart des idées exposées dans les pages qui suivent pourraient être retrouvées dans la documentation citée, quelquefois dans une incidente ou une remarque faite en passant. Notre objectif n'est évidemment pas de porter un jugement sur les opinions exprimées ou les recommandations faites, mais de proposer des analyses permettant de mieux cadrer ces opinions et ces recommandations.

Le plan suivi reprend les deux questions majeures, celle des échecs et celle de la professionnalisation. Une troisième partie examinera quelques aspects des politiques possibles.

I

Réussites et échecs dans l'enseignement supérieur

Que peut-on faire pour réduire les taux d'échecs en conservant la liberté d'entrer ? Poser ainsi la question semble impliquer que si la contrainte de la liberté d'inscription était levée, le problème ne se poserait pas ou appellerait des remèdes différents. Ce raisonnement repose sur une représentation des correspondances entre les acquis des bacheliers et les exigences des formations universitaires et plus largement sur une conception de l'enseignement universitaire qu'il paraît utile d'explicitier.

I Constats, objectifs, contraintes

1.1 Constats. Aujourd'hui un peu plus de 60% de la classe d'âge obtient un baccalauréat, environ 50% de cette même classe d'âge continue des études et 40% obtient un diplôme supérieur. Cela veut dire aussi que 20% des entrants dans l'enseignement post-secondaire sortent sans diplôme. Une étude de la DEP (DEP 06.01) retrace le parcours des bacheliers issus de la génération entrée en 6^{ème} en 1989 en indiquant leurs principales orientations et les résultats obtenus.

	Part dans l'ensemble des Nouveaux étudiants	<i>dont</i> Sorties sans diplôme en % des entrants
CPGE	9,6	5,3
1 ^{er} cycle Univ	45,2	22,9
IUT	10,4	8,2
STS	24,1	24,1
Autres formations	10,7	38,1
Total	100,0	20,9

L'institution où a eu lieu la première inscription après le baccalauréat n'est pas toujours celle où se trouvait l'étudiant lors de sa sortie ; c'est ainsi que 40% environ des bacheliers d'abord

inscrits en CPGE changent d'orientation ; par conséquent les sorties sans diplôme d'une institution donnée peuvent différer de ce qui est indiqué ici.

On estime qu'environ 80 à 100.000 jeunes sortent ainsi de l'enseignement supérieur sans diplôme ce qui correspond aux 20,9% du tableau ci-dessus. L'Université stricto sensu se situe un peu au -dessus de la moyenne et, selon l'enquête « génération 2001 » du Cereq (CEREQ 2006) contribue pour 65% environ au total des sorties sans diplôme ; on observera que les STS contribuent pour un quart. Il est donc erroné d'attribuer à l'Université la totalité des échecs et de l'opposer sans nuances aux autres composantes de l'enseignement supérieur.

1.2 Objectif. La plupart des intervenants dans le débat se réfèrent à l'objectif de 50% de la classe d'âge obtenant un diplôme d'enseignement supérieur, tel qu'il a été fixé par M Fillon, alors Ministre de l'Education Nationale. Il y a trois moyens (combinés) d'atteindre cet objectif : réduire le taux d'échecs, accroître la proportion de bacheliers entrant dans l'enseignement supérieur et enfin augmenter la proportion de la classe d'âge obtenant le baccalauréat. C'est le premier moyen qui est principalement envisagé dans les rapports. Mais les auditions font apparaître des points de vue pour le moins nuancés : par exemple 50% en incluant la formation continue ?

1.3 La liberté d'inscription : objectif ou contrainte ? La liberté d'inscription à l'université n'est pas souvent remise en cause² ; elle est réaffirmée sur le plan des principes pour des raisons qui se retrouvent dans la plupart des pays .A cet égard il peut être utile de rappeler ce qu'écrivait Burton Clark en 1959 :

« In American higher education the aspirations of the multitude are encouraged by « open-door » admission to public-supported colleges. The means of moving upward and of maintaining high status now include some years in college, and a college education is a prerequisite of the better position in business and the professions. The trend is toward an ever tighter connection between higher education and higher occupations, as increased specialisation and professionalization insure that more persons will need more preparation. The high-school graduate, seeing college as essential to success, will seek to enter some college, regardless of his record in high school.

² Sauf indirectement dans le rapport de la Fondapol et évidemment dans plusieurs points de vue exprimés par des participants aux débats.

A second and allied source of interest in unlimited entry into college is the ideology of equal opportunity.”

La situation, ainsi décrite, correspondait à un pays où l’enseignement secondaire était déjà un enseignement de masse, ce qui est le cas de la France près d’un demi-siècle plus tard. Une raison supplémentaire de faciliter les poursuites d’études a été donnée en France dès le début de l’expansion de l’éducation, c’est le désir d’exploiter les réserves de talents pour permettre la croissance économique (Duru 1999). L’argument est repris actuellement en invoquant les besoins en diplômés du supérieur dans une société de la connaissance. Les rapports reprennent l’idée que la liberté d’entrer est un moyen de démocratiser l’enseignement supérieur ; on pourrait ouvrir une discussion sur ce thème : l’enseignement supérieur court n’a t’il pas lui aussi fortement contribué à cette démocratisation ?

Mais la liberté d’entrer s’accompagne d’un objectif ambitieux, celui de « *garantir, à tout étudiant, l’égalité des chances de réussite dès son entrée à l’université et tout au long de ses études* »³ . La liberté d’entrer ainsi entendue met directement au cœur du problème l’engagement de l’institution universitaire.

1.4 Quelles sont les causes des échecs à l’Université ? On en relève quatre principales.

- Les bacheliers technologiques et professionnels sont mal préparés aux études universitaires
- Une partie des bacheliers généraux (les plus « fragiles ») ont des difficultés à suivre.
- La rupture entre la pédagogie et l’encadrement du secondaire et ceux de l’Université désoriente beaucoup d’étudiants.
- Tous les étudiants ne sont pas en mesure de fournir l’effort requis, pour de multiples raisons, notamment s’ils sont amenés à travailler pour financer leurs études.

Les trois premières raisons et surtout les deux premières, se réfèrent à une conception des études universitaires et plus généralement de l’articulation du secondaire et du supérieur qu’il n’est peut-être pas inutile de préciser, bien qu’elle soit intuitivement connue de tous.

³ Selon les termes du Président de la Commission Université-Emploi, reprenant la déclaration du Premier Ministre lors de l’installation de la Commission.

II Problématique des formations

2.1 Qu'est-ce qu'une formation ou filière d'enseignement supérieur ? La réponse immédiate est qu'il s'agit d'un processus d'acquisition de connaissances et plus largement de compétences qui peut comprendre plusieurs étapes (CPGE et cursus propre pour les Grandes Ecoles, Deug, licence, maîtrise, 3^{ème} cycle dans l'ancien système universitaire, LMD dans le nouveau).

Mais il faut s'interroger davantage sur les idées qui sous-tendent la conception et la mise en œuvre des formations.

- La première idée pourrait être appelée celle de l'objectivation ou réification des qualifications : la société définit des combinaisons de compétences, faites de savoirs et de capacités d'action, qu'elle considère comme nécessaires, soit parce qu'elles répondent aux besoins de l'économie, soit parce qu'elles permettent la pérennité de savoirs jugés précieux pour toutes sortes de raisons. Ces qualifications socialement nécessaires sont objectivées en ce sens que les institutions sociales qui ont reçu mission de les définir, indiquent ce qu'elles doivent être et les transforment de ce fait en attributs des individus qui les auront appropriées, incorporées, par la formation.
- La seconde idée est celle de l'hétérogénéité des capacités individuelles au sein de chaque génération. Ces différences, mesurées par exemple à la fin de la formation commune à tous, peuvent être attribuées à des facteurs sociaux et génétiques dans des proportions ardemment controversées ; ce n'est pas notre problème.
- La troisième idée est que nous vivons dans une société méritocratique et démocratique. La méritocratie essaie d'attribuer les rôles sociaux en fonction des talents individuels ; la démocratie cherche, au nom de l'équité, à réduire les inégalités de talents et à permettre à chacun de faire fructifier au mieux ceux qu'il possède.

La combinaison de ces trois idées commande la conception et le fonctionnement réel des formations.

- La combinaison de l'idée d'objectivation des qualifications et de l'idée d'hétérogénéité des individus a deux conséquences. (i) La première est que la construction d'une formation s'inspire du principe d'efficacité : le processus de formation pour atteindre une qualification donnée sera d'autant moins coûteux pour la société qu'il sera suivi par les individus les plus aptes à le faire. (ii) la seconde est, qu'en pratique, la qualification définie objectivement comme finalité du processus de

formation et le processus lui-même (sa longueur par exemple) seront influencés pour le meilleur ou le pire, par les capacités effectives de ceux qui s'engagent dans une formation.

- La combinaison de l'idée d'hétérogénéité des individus et de celle de méritocratie démocratique conduit (i) à concevoir certaines formations en fonction des talents de ceux à qui elle est destinée, en s'écartant ainsi éventuellement de l'idée des qualifications objectivement nécessaires, quitte à trouver une justification a posteriori et (ii) à laisser le jeu ouvert pour ne pas fixer la reconnaissance des capacités individuelles à un moment quelconque de sa vie.

Cette grille d'analyse permet de cerner le problème de l'enseignement supérieur tel qu'il se pose dans de nombreux pays.

2.2 Examinons d'abord le cas le plus simple, celui où n'existe qu'un seul type de baccalauréat avec un programme imposé à tous. La réussite au baccalauréat atteste en principe que tous les bacheliers possèdent au minimum certaines compétences.

(a) Les formations supérieures s'articulent sur ces compétences selon deux modalités principales : (i) ou bien la formation supérieure développe et approfondit une ou plusieurs disciplines déjà étudiées dans le secondaire et dans ce cas elle part du niveau atteint dans ces disciplines ; mais même dans ce cas les capacités générales acquises grâce à la combinaison des disciplines, permettent de progresser dans la discipline choisie ; (ii) ou bien la discipline est nouvelle et elle s'appuie sur les capacités générales du bachelier : pour faire des études de droit on n'a pas directement besoin de géographie ou de mathématiques, mais la géographie a donné conscience de l'interaction entre l'homme et le contexte où il vit et les mathématiques ont enseigné la rigueur du raisonnement, toutes qualités fort utiles au futur juriste. Dans tous les cas la formation mérite le nom de supérieure parce qu'elle s'appuie sur les acquis les plus avancés de la formation secondaire.

(b) Ce modèle simplifié s'accorde cependant avec une complication d'importance. Les bacheliers sont différenciés par leurs résultats (les mentions par exemple). Puisque les formations supérieures sont définies comme des qualifications « réifiées », il est tout à fait possible que certaines d'entre elles ou toutes, exigent des compétences de départ que seuls possèdent les meilleurs bacheliers. Plus précisément les moins bons bacheliers ne pourraient éventuellement réussir qu'en fournissant un effort beaucoup plus considérable que les autres.

Et si toutes les formations supérieures exigeaient ce niveau élevé de départ, cela signifierait qu'une partie des bacheliers n'aurait qu'une faible chance de réussir des études supérieures ; ce qui serait en contradiction avec l'idée du baccalauréat comme premier diplôme d'enseignement supérieur ; la contradiction serait levée en mettant plus haut la barre du baccalauréat si le niveau des formations supérieures paraissait intangible ou bien en créant une propédeutique ou année préparatoire (solution espagnole).

2.3 Le modèle réel est celui de la diversité des baccalauréats ou des diplômes de fin d'études secondaires. Double diversité en fait. Celle des contenus et celle qui résulte de la sélection selon les performances académiques tout au long de la scolarité secondaire. D'où la conséquence inévitable : si les formations supérieures sont toujours caractérisées par leurs caractéristiques objectivées et articulées sur un niveau de compétences de départ à la fois élevé et spécifique, une fraction croissante des bacheliers a peu de chances de succès.

Mais retournons le problème. Au lieu de partir des formations, partons des bacheliers si différenciés soient-ils. Le postulat démocratique est que chaque individu, chaque bachelier, est capable, s'il le désire, de continuer d'apprendre. Apprendre quoi ? Deux possibilités : (i) ou bien s'appuyer sur le niveau atteint, comme dans le modèle simple (le plus haut point de chaque formation secondaire) ; dans ce cas chacun continue dans la voie tracée par sa formation secondaire (le bachelier professionnel prépare un diplôme dans sa spécialité) ; (ii) ou bien apprendre ce qui ne l'a pas été dans la filière suivie, mais qui faisait partie du programme d'une autre formation. Le langage courant parle de rattrapage ou de mise à niveau.

Continuer dans la voie tracée suppose qu'il existe au moins autant de formations supérieures que de formations secondaires distinctes ou que l'on puisse construire des réseaux de correspondances tels que les baccalauréats x ou y pourraient mener aux formations n, o, p, mais pas aux formations a, b c.

Le problème de tout enseignement supérieur de masse est de concilier les différentes approches ; première approche : comment construire des formations menant à des qualifications jugées nécessaires à la société ; seconde approche : comment permettre à chacun de développer au mieux sa capacité d'apprentissage ? Le tout dans un pays libre.

2.4. La grille d'analyse proposée plus haut permet aussi de mieux situer les diverses composantes de l'enseignement supérieur français.

(a) Dans le secteur sélectif il faut distinguer évidemment les Grandes Ecoles et les formations courtes.

- Historiquement la plupart des Grandes Ecoles ont été créées pour répondre à des finalités professionnelles plus ou moins précises (les qualifications socialement nécessaires) ou à la volonté plus générale de former les nouvelles élites de la nation (Ph d'Iribarne 2006 chap.VI). Dans le premier cas le niveau d'entrée dépendait en somme du programme d'études et du désir de faire assimiler ce programme dans une durée déterminée, la plus courte possible. Cela reste toujours l'objectif de beaucoup d'écoles ; mais pour les plus prestigieuses un basculement s'est effectué en raison de la compétition entre les candidats : résultat d'une première sélection, moins de 40.000 bacheliers entrent dans une CPGE, soit près de 10% des bacheliers et environ 5% de la classe d'âge ; les Grandes Ecoles les plus recherchées admettent entre 5% et 10% d'entre eux ; soit au mieux 1% des bacheliers et environ 0,5% de la classe d'âge⁴ ; de là il est tentant de conclure que ces Grandes Ecoles drainent la plus grande partie des plus aptes et les heureux élus ne vont pas soutenir le contraire. Dès lors la conséquence s'impose : en application du principe méritocratique il faut offrir à ces jeunes la formation qui permettra le meilleur développement de leur potentiel puisqu'ils sont les futures élites. Les Ecoles Normales Supérieures, par exemple, semblent aujourd'hui avoir pour mission principale de donner aux « excellents sujets » qu'elles admettent, la possibilité de développer leurs talents qui trouveront à s'exercer dans des domaines divers. En ce sens il y a bien là création d'une « noblesse scolaire » (A. d'Iribarne et Ph d'Iribarne 1999 , Ph d'Iribarne 2006) caractérisée par le fait qu'elle reçoit la formation conforme à son « état », comme les jeunes nobles d'antan. La différence essentielle avec l'Ancien Régime est évidemment que « l'état » n'est pas donné par la naissance, mais se dessine au cours de la scolarité primaire et secondaire, par la révélation des talents personnels combinés au capital social détenu par la famille.

⁴ Les calculs devraient être affinés pour tenir compte du fait que les Grandes Ecoles recrutent en dehors des CPGE, des étudiants ayant suivi un cursus universitaire.

La conception méritocratique qui est à la base de l'idée de noblesse scolaire, implique que plus le rang hiérarchique de l'école est bas et plus sa finalité professionnelle est affirmée par ses dirigeants ; l'objectif est de devenir une des meilleures écoles de la spécialité et pour cela la qualité du programme est essentielle. Le primat de la qualification nécessaire se retrouve.

- Le développement très rapide du secteur sélectif court s'est fondé sur les deux logiques⁵. L'idée qu'il fallait former une grande quantité de diplômés intermédiaires entre les ingénieurs et les ouvriers qualifiés parmi lesquels étaient recrutés la plupart des techniciens, conduisit à créer les IUT qui devaient constituer la pépinière des techniciens supérieurs voire des « ingénieurs d'exécution ». Ils devaient recruter des bacheliers généraux, mais très vite les diplômes de l'enseignement technique sont devenus les baccalauréats techniques, autre source de recrutement pour les IUT. Quant aux STS qui existaient en petit nombre, leur disparition était prévue, mais la croissance des bacheliers techniques leur a fourni des arguments pour se maintenir et connaître l'expansion que l'on sait. Ainsi la logique de la finalité professionnelle (former les techniciens et cadres intermédiaires) et la logique de la formation adaptée aux nouveaux bacheliers se sont renforcées l'une l'autre.

(b) A l'Université la logique de la qualification socialement nécessaire prévaut dans les discours. Elle était fondée traditionnellement sur la notion de discipline et la logique de la qualification s'exprimait par l'idée du niveau de maîtrise de cette discipline que devait atteindre le diplômé ; la qualification d'un licencié en latin – grec devait être une bonne connaissance de ces deux langues. Ce niveau était évidemment fixé par les experts, c'est-à-dire le corps académique, du moins la partie de celui-ci qui avait l'oreille du Ministère. La création, depuis une trentaine d'années, des formations professionnelles dans l'Université a diversifié les finalités sans changer la logique paradigmatique des formations. Un des arguments des partisans de la sélection à l'entrée de l'université est toujours fondé sur cette logique : le diplôme (la qualification) est de haut niveau, seuls les bons bacheliers peuvent espérer réussir, les autres n'y ont pas leur place.

Mais l'étudiant n'est pas toujours docile. Dans toutes les formations universitaires (pour ne parler que d'elles) le niveau réel d'exigences qui détermine le barème d'évaluation et donc les

⁵ Logique de la qualification socialement nécessaire: on prend les candidats les plus aptes à acquérir les compétences désirées ; logique de la formation adaptée aux individus : on donne à chacun la formation la plus à même de mettre en valeur ses capacités.

taux de succès, est influencé par la composition de la population de candidats. Le taux de succès peut rester stable sur le long terme, avec des fluctuations de court terme, alors que les changements de la population étudiante auraient conduit à prédire une baisse à niveau constant d'exigences minimales. D'autres facteurs interviennent, notamment le mode d'évaluation (Hirschhorn 1999, Vincens 1999). Cette application, involontaire le plus souvent, de l'idée qu'il faut donner à chacun ce qu'il peut absorber, se traduit par une hétérogénéité probablement croissante des diplômés et, même dans une formation ouverte, peut susciter une différenciation des établissements, le critère du degré de sévérité étant souvent associé (heureusement) à celui de la qualité de la formation ; de sorte que les formations les plus réputées exercent un double effet d'attraction et de rejet : elles attirent les étudiants qui cherchent la qualité de la formation et sont évitées par ceux qui désirent avant tout obtenir le diplôme en minimisant les efforts et les risques d'échec. En somme l'enseignement universitaire était fondé sur la logique de la qualification nécessaire (offrir la possibilité d'accéder au plus haut savoir), mais la composition de la population étudiante (mais ce n'est pas le seul facteur) tend à modifier cette finalité et à la transformer en une finalité de formation adaptée au public qui la demande.

2.5 L'organisation interne des formations : où se situent les difficultés ? Jusqu'ici nous avons considéré chaque formation comme un tout caractérisé notamment par le capital de savoir et de capacités nécessaire pour suivre ce cursus jusqu'au bout avec succès. Mais la réalité est plus compliquée. Les savoirs et capacités nécessaires pour réussir peuvent être mobilisés à des moments différents du cursus. Ainsi se dessine une typologie des formations selon la localisation des difficultés tout au long du cursus. Les deux types essentiels sont les formations à difficultés constantes, voire légèrement décroissantes et les formations à difficultés croissantes (Vincens et Krupa 1994).

(a) Une formation à difficultés constantes mobilise dès le début les connaissances et capacités qui seront nécessaires tout au long de la scolarité ; par conséquent l'étudiant qui réussit à franchir la première étape a de fortes chances de réussir les suivantes s'il maintient son niveau d'effort. La sélection s'opère au début, soit sur dossier ou par concours, soit après une scolarité d'un ou deux ans dans le cas des formations longues.

(b) Une formation à difficultés croissantes, au contraire, s'apparente à un parcours initiatique ou à une épreuve sportive par éliminations successives. La réussite à la première épreuve (à la première évaluation) ne garantit pas le succès à la seconde, à niveau d'effort constant, voire avec un effort plus intense. Cette croissance des difficultés peut prendre plusieurs formes ; la

première est la plus évidente : les mêmes capacités sont réclamées à chaque étape, mais plus on avance et plus le niveau nécessaire de chaque capacité est plus élevé ; la seconde forme relève plutôt d'une répartition différente des exigences selon la phase de la formation : notamment la première étape peut faire appel surtout à des capacités mémorielles et à l'aptitude à restituer l'enseignement reçu, alors que la suite du cursus exige des capacités d'analyse et de synthèse, nécessaires à la mise en œuvre des savoirs. Dans ce second type de formation la sélection s'opère jusqu'au bout.

En se référant à la distinction entre les formations à difficultés constantes ou croissantes, les formations qui choisissent leurs étudiants devraient être plutôt du type à difficultés constantes et les formations où l'entrée est libre pourraient pencher pour une organisation à difficultés croissantes. La raison serait que la sélection à l'entrée constitue une sorte d'engagement de l'établissement, une certaine garantie de mener jusqu'au bout les étudiants acceptés. En fait la situation française est plus compliquée.

Dans le secteur sélectif long, la sélection se fait en deux temps, via les CPGE. Les taux d'abandons et de rejet dépassent 20% à la fin de la première année, surtout dans les CPGE littéraires (DEP 05.19, DEP 05.22). A la fin de la seconde année ces taux avoisinent 40%. La quasi-totalité de ces étudiants se réoriente, en majorité vers l'Université. Dans un second temps, celui du séjour à l'école, le modèle de la formation à difficulté constante se retrouve ; les échecs sont rares si l'étudiant accepte un volume d'effort qui reste le plus souvent important même s'il n'est pas aussi élevé qu'en classe préparatoire. Les professions de la santé constituent un autre domaine où les formations sont plutôt du type à difficultés constantes avec une sélection forte en début de cursus.

Dans le secteur sélectif court, la sélection initiale n'empêche pas des changements assez importants constatés à la fin de la première année (DEP 05.19). Les taux de passage en 2^{ème} année atteignent 84% en STS et 77% dans les IUT. Les sorties avec ou sans réorientations sont d'environ 14% dans les IUT et 9% dans les STS. Quant aux résultats finaux, la proportion de reçus par rapport aux présentés atteint 74% pour les BTS sous régime scolaire (DEP 06.13). En admettant que les candidats à l'examen final soient ceux qui sont passés en 2^{ème} année, soit environ 90% des entrants après le baccalauréat, le taux de succès rapporté à ces entrants est d'environ les 2/3 ($0,9 \times 0,74$). Ce taux peut paraître faible pour une filière sélective à l'entrée ; s'explique-t-il par des difficultés croissantes, telles que le passage en seconde année ne garantit pas le succès final ; dans cette hypothèse le passage aurait valeur probatoire (il atteste les acquis de première année), mais peu de valeur prédictive puisqu'il ne

garantit pas la réussite finale ; ou bien, comme dans le secondaire, le passage en seconde année est-il fondé simplement sur un faible niveau d'exigences afin de laisser à la plupart des étudiants la possibilité de se rattraper ?

Les parcours universitaires semblent plutôt du type à difficultés croissantes, de sorte que les taux d'échecs restent importants jusqu'à la fin⁶.

La diversité des composantes de l'enseignement supérieur français permet des choix et notamment des réorientations multiples. Une partie des bacheliers qui voudraient entrer dans une formation du secteur sélectif ne le peuvent pas. Mais on ignore si ces rejets sont dus à l'insuffisance du niveau des candidats ou au nombre de places disponibles ; dans le premier cas les responsables de la sélection jugent que ces candidats ne sont pas en situation de suivre avec succès la formation souhaitée ; dans le second cas ces responsables estiment simplement qu'il y a de meilleurs candidats. Il paraît probable qu'au moins dans l'enseignement court le premier cas (l'insuffisance présumée des candidats) domine.

Il est évident que la lutte contre l'échec ne prend pas le même sens selon le type de formation considérée⁷.

III La lutte contre les échecs

Les auditions et les rapports sont d'une très grande richesse sur ce thème. Le foisonnement des initiatives prises par les universités, souvent en liaison avec des lycées, est en soi encourageant. Deux lignes directrices se dessinent clairement. La première est celle de l'information et de l'orientation ; la seconde est celle du soutien apporté aux étudiants inscrits à l'Université et elle conduit à une réorganisation des processus d'acquisition des compétences.

⁶ Vincens et Krupa 1994 ; DEP 05.08 sur la réussite en licence ; rapport de l'Igaen sur les déterminants du succès universitaire (droit, économie, AES à Bordeaux, Montpellier, Toulouse) n° 960201, septembre 1996

⁷ Cette notion de localisation des difficultés se retrouvait dans les formations composées d'unités de valeur dont la difficulté paraissait différente aux yeux des étudiants ; certains préféraient s'attaquer d'abord aux plus difficiles selon l'adage « qui peut le plus peut le moins » et en cas d'échec n'insistaient pas ; d'autres préféraient tenter d'abord les UV réputées les plus faciles et l'on sait où cela conduisait : admettre des étudiants à suivre les enseignements de licence alors qu'ils ne réussissaient pas à terminer leur deug.

3.1 Information et orientation

Les insuffisances des dispositifs actuels sont relevées dans les rapports et les auditions; elles ne sont pas nouvelles. Il faut rappeler que l'information nécessaire doit avoir trois caractères : elle doit être complète, pertinente et fiable. Il est donc aisé de dénoncer par exemple l'ignorance du monde de l'entreprise par les universitaires, les étudiants et les services d'orientation, ainsi que la méconnaissance des formations universitaires par les entreprises.

En arrière-plan de ces constats souvent critiques, se dessine une image idéale du système d'information sur lequel devrait s'appuyer l'orientation.

3.1.1 Un système idéal. Il serait capable d'établir l'ensemble des relations pertinentes entre les trois entités de base, les baccalauréats, les formations supérieures et les emplois.

- Entre les baccalauréats et les formations les trois éléments principaux sont les conditions d'accès (secteur sélectif ou non), les conditions de réussite (souvent exprimées de façon synthétique par le taux de succès associé à chaque type de baccalauréat) et les possibilités offertes par le cycle de formation qui accueille les bacheliers ; ce dernier point nécessite quelques précisions : ce cycle de formation se conclut par un diplôme (BTS, DUT, DEUG dans le système antérieur à LMD) ou par l'admission éventuelle dans une Ecole (CPGE) ; quelles sont les possibilités de poursuite d'études offertes dans les différents cas, et l'éventail des choix possibles ? Notamment la valeur d'option de chaque cursus a une grande importance ; il peut être tentant d'entrer en CPGE même sans beaucoup d'espoir d'intégrer une école, si cela apparaît comme le moyen le plus sûr d'obtenir les « crédits » correspondants à deux années d'université ; même raisonnement avec le DUT.

- Entre les formations et les emplois les informations qui semblent les plus évidentes sont d'ordre réglementaire et d'ordre statistique. L'accès à certaines professions exige un diplôme, condition nécessaire et suffisante dans le cas de quelques professions libérales, condition nécessaire et non suffisante dans bien d'autres cas, des concours de la Fonction Publique, enseignement compris, à la profession d'avocat. La pertinence de l'information coule de source : rappel de la réglementation et donc indication sur le diplôme requis ; probablement licence ou master dans le système LMD.

Les informations d'ordre statistique portent sur l'observation du devenir des étudiants. Auditions et rapports mettent l'accent sur la nécessité pour les universités de mieux connaître le devenir des diplômés et plus généralement de tous les étudiants qui se sont inscrits. Pour

avoir beaucoup pratiqué cet exercice, l'auteur de ces lignes croit pouvoir souligner à la fois l'intérêt et la difficulté de créer une telle information ; elle ne peut être fiable que si elle satisfait aux exigences statistiques usuelles ce qui est loin d'être toujours le cas ; elle n'est pertinente que si elle permet de cerner ce qui est dû à la formation stricto sensu et ce qui dépend d'autres variables ; le problème est connu dans l'enseignement secondaire lorsqu'on essaie de mesurer la valeur ajoutée par chaque lycée compte tenu de la composition socio-démographique de la population d'élèves ; le même problème se pose dans l'enseignement supérieur universitaire ; cet élément ne doit pas être oublié lorsqu'on suggère d'introduire la performance sur le marché du travail comme élément d'évaluation des formations universitaires.

A supposer que ce système idéal d'information puisse être complètement construit et soit pertinent et fiable, il est clair qu'il permettrait trois points d'entrée pour bâtir le processus d'orientation de chaque bachelier :

- L'entrée par la filière secondaire et le type de baccalauréat ; si vous êtes dans telle terminale, selon la mention obtenue, votre baccalauréat vous permettra d'être admis dans telle ou telle filière du secteur sélectif ou d'avoir telle ou telle probabilité de réussite dans telle ou telle filière universitaire.

- L'entrée par la formation supérieure : si vous voulez entreprendre des études dans telle discipline, votre probabilité de réussite est de x% compte tenu de votre baccalauréat et de la mention obtenue (rien n'empêche d'ajouter des variables).

- L'entrée par les emplois. Si vous visez tel emploi, voici quels sont les parcours qui vous donnent le plus de chances d'y accéder.

Un tel système d'information, à supposer qu'il existe, jouerait un double rôle :

Il serait un instrument essentiel de l'élaboration des choix individuels puisqu'il permettrait de confronter le rêvé, le souhaité, le possible.

Il serait un guide nécessaire pour optimiser le parcours.

Le propre d'un système idéal est d'être inaccessible ; les réformes envisageables permettront-elles d'avancer notablement dans la bonne voie ? L'essentiel est de bien classer les réformes proposées selon leur faisabilité réelle et leur impact effectif sur l'orientation. Il est à craindre que le catalogue de mesures, toutes justifiées eu égard au modèle idéal, permette un éparpillement des efforts sans résultats très appréciables.

3.1.2. Les comportements des jeunes et l'orientation. A lire les transcriptions des auditions et les rapports, ressort clairement l'idée qu'un bon système d'information éviterait une bonne part des erreurs d'orientation qui sont à l'origine des échecs. Les mêmes documents font état cependant d'opinions ou de constats qui suggèrent que les choses sont plus compliquées.

Toute action d'orientation repose sur le postulat que le jeune ou sa famille adopte une attitude suffisamment rationnelle. Mais qu'est-ce qui est rationnel, une fois acquis un baccalauréat ? La réponse exige la prise en compte de tous les éléments de la situation du bachelier, son âge, le groupe social auquel il appartient, le baccalauréat obtenu et la mention, ses préférences et ses rejets (bac S avec mention mais refuser de devenir ingénieur(e) ou médecin). La rationalité n'est pas un absolu, mais un moyen d'optimiser un choix dans une situation complexe.

Ainsi de l'aversion au risque. On peut construire le processus de choix le plus plausible pour un jeune d'origine modeste qui vient d'obtenir un baccalauréat général sans mention et qui n'a pas d'idée précise sur son avenir professionnel : le coût des études qui reste à la charge de ses parents ou auquel il doit subvenir, l'incite en principe à choisir la formation où ses chances de succès sont élevées et qui offre le plus large éventail de choix ultérieurs ; on dira qu'il manifeste une forte aversion au risque. Son homologue de milieu social plus favorisé peut choisir une formation où ses chances de succès sont plus faibles et qui semble avoir moins d'ouverture ultérieure, mais dont le contenu l'intéresse davantage. Tout cela est bien connu (Duru et Mingat 1988). La théorie économique propose sur ce thème quelques éléments de réflexion qui semblent avoir de l'intérêt.

Beaucoup de bacheliers font un choix en situation d'incertitude sur leurs capacités et leurs préférences (pour un type d'études et quant à leur avenir professionnel). Il est donc logique de considérer que l'inscription dans une formation comporte une part d'expérimentation. Pour Manski (1989), "*the decision to enroll is a decision to initiate experiment*". Dès lors, il n'est pas étonnant que l'enseignant de 1^{re} année qui informe les étudiants que les titulaires de tel baccalauréat n'ont que 10% de chances d'être reçus, s'attire la réponse « et pourquoi ne serais-je pas parmi ces 10% ? ». L'incertitude pousse à l'expérimentation. Manski en tire la conclusion que les « dropouts » (donc les échecs) ne sont pas forcément incompatibles avec l'optimalité puisqu'ils ont permis de tester les capacités, y compris celle de fournir l'effort demandé, et les préférences.

Le coût d'opportunité des études est le revenu perdu en étudiant au lieu d'occuper un emploi rémunéré. La rationalité ordinaire suggère de ne pas continuer des études si le

supplément de revenu actualisé attendu de cette poursuite d'études est inférieur au coût d'opportunité. Il en est de même si la probabilité de succès est faible. Mais on peut s'interroger sur le coût d'opportunité : (i) en période de chômage élevé, l'alternative n'est pas un emploi ou des études, mais un emploi peut-être ou des études... (ii) les avantages liés au statut d'étudiant compensent en partie l'éventuelle perte de revenu ; (iii) la notion de coût d'opportunité repose sur le postulat de la dépréciation du futur qui entraîne un taux d'actualisation positif : un tiens solide vaut mieux que deux tu auras. Cet argument ne tient compte que de la composante monétaire du choix et le jeune peut intégrer dans son calcul économique la désutilité propre du travail auquel il peut prétendre aujourd'hui et le plaisir qu'il peut éprouver à continuer des études.

L'inscription dans une formation est le premier acte d'une décision séquentielle (Ginzberg 1975, Altonji 1993, Gendron 1997 et 2000). En situation d'incertitude, il est logique de prendre aujourd'hui la décision qui commande les *activités* de demain, en laissant ouvert le plus grand nombre possible d'options pour la *décision* de demain. Le risque pris aujourd'hui n'engage que modérément l'avenir.

En définitive une politique préventive d'information et d'orientation est évidemment souhaitable. Les conditions de son efficacité sont sévères et l'engagement de tous les acteurs concernés est exigeant. De plus elle suppose que les bacheliers invités à choisir à bon escient aient effectivement devant eux un éventail de possibilités dont une au moins constitue une orientation convenable ; c'est pourquoi une des propositions faites par la Commission Université-Emploi est de créer des places supplémentaires dans les STS pour réduire les inscriptions par défaut à l'université; ce qui revient à assouplir la distinction entre le secteur ouvert et le secteur sélectif.

Les limites de cette politique tiennent en partie au processus d'élaboration des choix individuels. Au-delà des anecdotes sur l'irrationalité des décisions (on s'inscrit dans telle filière parce qu'on a rencontré par hasard un ami qui allait s'y inscrire), reste l'incertitude sur les capacités et les préférences (Berthelot 1993).

3.2 La lutte contre l'échec et l'organisation des formations

3.2.1 Qu'est-ce que la réussite ? Le premier objectif paraît ici d'augmenter la probabilité de succès des étudiants qui ont choisi de s'inscrire dans une formation universitaire. L'efficacité potentielle de cette politique dépend directement de l'efficacité de la politique d'information-orientation : si les bacheliers qui avaient les plus faibles chances de réussir se sont dirigés vers

d'autres formations, la tâche est a priori plus facile. Mais les diverses expériences qui sont décrites lors des auditions et dans le rapport de l'IGAENR montrent que le problème du succès est envisagé de façon plus large : l'objectif semble être que l'étudiant tire le meilleur profit possible de son séjour à l'université et cela dépasse la réussite dans la formation initialement choisie : la réussite englobe d'éventuelles réorientations ; une manière d'exprimer cet objectif général consiste à dire que l'université doit permettre à l'étudiant de construire son parcours d'études en fonction de ses capacités, de ses préférences et de ses objectifs professionnels. Les formulations générales et quelquefois généreuses de cette question ne doivent pas cacher la réalité : le bachelier s'est inscrit en L1 dans une formation quelconque, maths, droit ou histoire ; régulièrement le point est fait sur sa progression et les moyens de remédier aux difficultés éventuellement rencontrées sont mis en œuvre ; si cela suffit l'étudiant continue à moins -expérimentation oblige- qu'il prenne conscience que ses préférences le portent ailleurs ; dans ce cas l'université s'efforce de valoriser sa première expérience (sous forme de crédits ?) ; si cela ne suffit pas, l'université essaie de l'amener à modifier son projet initial et à reconstruire son projet de formation de manière plus adaptée à ses possibilités. Tout cela était bien décrit dans l'article précité de Burton Clark sous le nom de « cooling out » et une expression presque semblable se retrouve dans le compte-rendu des dispositifs de réorientation à l'Université de Mulhouse Haute-Alsace⁸ où l'on parle de « sortie en douceur » : clin d'œil ou hasard ? Burton Clark soulignait à juste titre que cette politique de « cooling out » était le prolongement inévitable de la liberté d'entrer si l'Université voulait maintenir la qualité de la formation ou plus exactement la qualité des acquisitions de compétences associées à cette formation et certifiées par le diplôme. C'est en somme la poursuite de la politique d'orientation après l'inscription initiale dans une formation.

3.2.2 Les instruments de la lutte contre l'échec. Ils semblent pouvoir se ranger en deux groupes, les mises à niveau et le soutien pédagogique, mais dans la pratique des situations mixtes existeront.

(a) Mise à niveau. Le cas le plus simple est celui où la formation universitaire est articulée sur le niveau atteint en terminale de lycée dans une ou deux disciplines ; la mise à niveau nécessaire peut dépendre de la série ou de la nature du baccalauréat de l'étudiant ou encore de la note obtenue pendant l'année de terminale et au baccalauréat ; dans ces cas le programme de mise à niveau peut être défini assez clairement. Beaucoup plus compliqué est le cas où

⁸ Annexe au rapport de l'IGAENR, p 90

l'insuffisance présumée de niveau porte sur des capacités dites générales, comme la qualité de l'expression écrite, la capacité d'analyser un texte, voire un ensemble de connaissances constituant l'arrière-plan culturel de la formation universitaire choisie.

Dans tous les cas quatre questions au moins sont posées : (i) le programme de mise à niveau est-il uniforme ou personnalisé ? (ii) Est-il obligatoire ou facultatif ? (iii) S'il est obligatoire pour ceux qui en ont besoin, il faut donc repérer ces derniers et comment faire ? Selon la nature du baccalauréat et les notes, par des tests auxquels tous les inscrits sont soumis ? Si la mise à niveau est facultative ne serait-il pas utile malgré tout de connaître ceux qui en ont besoin pour les conseiller plus utilement (et on retrouve ici la politique du « cooling out ») ? (iv) Où se situe cette mise à niveau : avant le début de la formation proprement dite ce qui peut allonger la durée totale des études et peut créer une sorte de discrimination entre les bacheliers jugés aptes à commencer tout de suite et ceux qui ont besoin d'un détour ; ou pendant la formation elle-même ce qui suppose un effort accru de la part des étudiants qui suivent ce programme de mise à niveau ?

(b) Soutien. Par rapport à l'enseignement secondaire, l'enseignement universitaire se caractérise à des degrés divers, par sa nouveauté (nouveauté de disciplines, d'approche, de pédagogie) et par son niveau d'exigences. On s'accorde d'autre part sur le fait que les « valeurs universitaires », inséparables de « l'enseignement par la recherche », donnent à l'étudiant une autonomie, une capacité d'initiative et une ouverture d'esprit qui garantissent une grande capacité d'adaptation. Soit. Dans ces conditions quel est le rôle d'un soutien, c'est-à-dire d'un encadrement actif de l'effort de l'étudiant ? Aucun problème pour l'apprentissage ou le renforcement des méthodes de base, de la prise de notes à la recherche documentaire ; mais il ne faut pas oublier que bien prendre des notes, par exemple, c'est être capable de discerner immédiatement l'essentiel de l'accessoire ; le soutien, ici, ne consiste pas à faire travailler à partir d'un mémento bien fait, mais à stimuler l'effort de l'étudiant en vue de comprendre un texte ou un discours. Le soutien consiste aussi à donner les explications, à multiplier les exercices d'application. L'objectif des multiples mesures de soutien ne peut être que de faciliter l'acquisition et le développement des valeurs universitaires par les étudiants qui éprouveraient des difficultés à entrer dans le jeu.

Un risque, en effet, souvent évoqué, est que ces mesures de soutien soient recherchées par ceux qui en ont le moins besoin, simplement parce que cela leur permet de réduire leur effort. Si le soutien ne manque pas sa cible, les étudiants concernés se verront demander un effort d'une autre nature et sans doute un peu plus important que celui qu'ils étaient prêts à fournir.

3.2.3 Les conséquences. Lutter contre l'échec après l'inscription initiale à l'université implique des changements importants dans les rapports entre l'institution et les étudiants et dans l'organisation de l'institution elle-même (Lugan 1988).

(a) La mise à niveau comme le soutien se traduisent par un engagement beaucoup plus important de l'institution envers les étudiants ; ce n'est pas une promesse de faire obtenir le diplôme, mais cela va beaucoup plus loin que l'engagement classique qui se limitait à fournir le meilleur enseignement possible et les meilleures garanties d'impartialité dans l'évaluation lors des examens. Mais la contrepartie immédiate de cet engagement est une limitation de la liberté de l'étudiant ; dans le système vers lequel on semble tendre, l'inscription signifie acceptation des règles du jeu, comme dans le secteur sélectif. La règle ancienne était « vous venez librement, nous vous apportons assez peu, mais nous ne vous en demandons pas davantage jusqu'à l'examen » ; la règle nouvelle tend à être « vous venez librement, nous allons essayer de vous apporter tout ce dont vous avez besoin pour réussir, mais vous devez accepter les contraintes que cela impose ». Dans le secteur sélectif court et long, la contrainte est réelle, l'étudiant jugé inapte n'est pas autorisé à continuer ; à l'université la règle ancienne du Deug en trois ans maximum a été fortement assouplie ; est-ce à dire que le nouveau système pousserait à réduire le risque d'échec mais limiterait aussi le droit à l'échec répété ?

En fait il faut distinguer deux questions : celle du « droit à l'échec répété » dans une filière donnée et celle du droit à la réorientation ; bon nombre d'expériences menées dans les universités tendent à utiliser la réorientation précoce comme un moyen de prévenir l'échec, donc comme un moyen d'éviter les pertes de temps et d'effort ; l'échec répété deviendrait plus rare ; par ailleurs la nouvelle organisation en termes de « crédits » combinée à l'assouplissement des filières, pourrait contribuer à valoriser le temps passé à l'université.

La politique de lutte contre l'échec dans ses diverses modalités implique par ailleurs une évaluation continue et précoce des étudiants et un repérage efficace des étudiants en difficulté. C'est la pratique usuelle du secteur sélectif, elle devrait nécessairement devenir celle de l'université. Naturellement cela peut être perçu comme discriminatoire puisque certains étudiants doivent être davantage suivis que d'autres, alors que ce n'est que la conséquence du nouvel engagement et du changement des rapports entre l'institution et l'étudiant.

(b) Dans l'université la lutte contre l'échec implique aussi une série de changements concernant les rapports entre les enseignants. Cela ressort très bien de certaines auditions relatant les expériences menées dans quelques universités. Coopération entre les enseignants, travail d'équipe, nécessité d'un support administratif, rôle accru (et donc pouvoir accru) d'un

responsable de filière, ce qui signifie qu'on le veuille ou non quelque chose qui ressemble à une hiérarchisation des décisions ; vision des disciplines comme des centres de ressources où les filières viennent s'approvisionner en spécialistes, ce qui implique plus ou moins des modifications des règles d'attribution des enseignements et un droit de regard des responsables de filières sur la pédagogie sinon sur le contenu des enseignements. Rien de tout cela n'est choquant en soi ; la liberté de penser et d'enseigner n'est pas menacée pour autant ; mais les habitudes voire le confort de certains enseignants peuvent l'être davantage.

(c) La progression des acquisitions de savoirs et de capacités doit enfin être soigneusement réglée pour réduire les échecs ultérieurs. La notion de difficulté croissante ou stable retrouve ici toute son importance ; dans le cadre de la licence du système LMD, il importerait par exemple que l'étudiant qui a acquis dans des délais acceptables les crédits correspondants à une année d'université, ait de grandes chances d'obtenir ceux de L2 et qu'ensuite l'accès à une licence, générale ou professionnelle, soit également un objectif à sa portée ; autrement dit la sélection, si elle s'avère nécessaire, doit avoir lieu au début ; c'est dans la logique d'une politique de lutte contre l'échec ; mais les obstacles ne sont pas minces ; notamment le soutien apporté aux étudiants en difficulté peut conduire à une forme d'indulgence : la portée probatoire de l'évaluation l'emporte sur sa portée anticipatrice⁹.

- La lutte contre l'échec à l'université est au cœur de la contradiction potentielle entre la liberté d'inscription et l'exigence de qualité de la certification ; cette dernière reflète l'ambition de qualité de l'enseignement universitaire lui-même ; en effet dans un système sans diplôme (le Collège de France) la contradiction n'existe pas : l'auditeur vient librement et s'en va de même, le professeur donne le meilleur de lui-même sans avoir à se soucier directement du sort de ceux qui l'ont écouté. Mais le diplôme doit attester la capacité de l'étudiant et donc la qualité de l'enseignement prodigué et l'efficacité de sa transmission qui elle-même dépend des aptitudes de l'étudiant aussi bien que de la pédagogie. Aujourd'hui encore cette contradiction est surmontée par trois procédés, l'échec déjà étudié, le flou de la certification et l'hétérogénéité des diplômés.

Le flou de la certification est inhérent à un système où chaque enseignant note ses propres étudiants, le plus souvent en s'appuyant sur un petit nombre d'interrogations, voire une seule ;

⁹ Pour qui les a vécues, les délibérations des jurys sont des plus instructives.

associé à la liberté dont jouit chaque enseignant pour définir le contenu réel de son enseignement (tout en respectant les éventuels programmes naturellement), ce mode d'évaluation ne peut conduire à une certification précise et fiable des capacités de l'étudiant.

Autant dire que l'hétérogénéité des diplômés est inévitable¹⁰. Non seulement, comme dans les Grandes Ecoles, chacun a sa personnalité et ses capacités largement indépendantes de la formation, mais le profil commun ou le seuil commun de capacités que l'on peut associer au diplôme est plus difficile à discerner ; personne ne niera que parmi les étudiants qui viennent d'obtenir une maîtrise et demain un master dans la plupart des disciplines, il y a des individus de très haut niveau qui supportent la comparaison avec les diplômés des plus Grandes Ecoles. Mais ce n'est pas le cas de tous.

- La lutte contre l'échec ne se fera pas à moyens constants, chacun le sait ; ce n'est pas l'objet de la réflexion qui est menée ici. Mais cette lutte, avec les changements de comportements et de valeurs qu'elle suppose dans les universités, ne se fera pas non plus sans changements dans la composition et les carrières des enseignants. Il est certes gratifiant et commode à certains égards de voir les enseignants du supérieur comme un ensemble d'enseignants - chercheurs en situation statutaire ou en devenir dès le stade du monitorat. Il est facile ensuite de répondre au constat qu'une partie notable de ces enseignants chercheurs ne font pas de recherche sérieuse ou n'en font pas du tout, en rétorquant que les tâches d'encadrement et les responsabilités au service de l'institution prennent le temps qui pourrait être consacré à la recherche ; en conséquence il serait nécessaire d'établir une série d'équivalences de mérites pour que les carrières de tous soient en quelque sorte rendues égales. Une autre ligne de réflexion consiste à dire qu'au cours de sa carrière chacun pourrait successivement remplir des rôles différents. Enfin le constat de la place tenue par des enseignants du secondaire et par des professionnels enrichit sans doute la gamme des solutions possibles mais ne fait pas disparaître le problème : une recherche de grande qualité exige du temps et des capacités qui ne sont pas celles de tous les enseignants du supérieur. Comment favoriser cette recherche et comment en même temps créer les conditions d'une lutte efficace contre l'échec des étudiants? Le

¹⁰ Dans le même sens, G Felouzis 2006

Comité National d'Evaluation a souvent relevé le cas des universités ou des filières pour lesquelles l'objectif principal est l'excellence de la recherche ce qui pousse (i) à un recrutement fondé sur les qualités de chercheur, (ii) à se soucier surtout de la formation de 3^{ème} cycle et de doctorat en attirant de partout les meilleurs étudiants ; l'enseignement de licence passe au second plan.

- La lutte contre l'échec par une meilleure orientation renvoie plutôt à la logique des qualifications socialement nécessaires : le « haut niveau » des formations et donc des diplômes est posé comme une évidence et l'orientation précoce doit éviter les mauvaises surprises. En revanche les mesures de mise à niveau et de soutien relèvent, malgré les apparences, plutôt de la logique de la formation adaptée à chaque individu et lui permettant de révéler ses capacités ; comment éviter par exemple que l'équipe enseignante qui a suivi un groupe d'étudiants en difficultés, qui a constaté leurs efforts (et mesuré ceux qu'elle a elle-même consentis) et leurs progrès, ne soit incitée à leur permettre d'aller plus loin ? Même si chacun sait que cela va contribuer à accroître l'hétérogénéité de la qualification réelle attestée par le diplôme ?

II

Formation et emploi

1 Le problème

Le bilan d'étape de la Commission Université-emploi relève la dégradation de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur ainsi que l'inquiétude des étudiants au sujet de leur avenir, des risques de déclassement et de précarité. Cette situation est-elle propre aux sortants de l'Université ou est-elle partagée par tous les sortants de l'enseignement supérieur ? Il est probable que dans l'esprit de beaucoup il s'agit là d'une triste spécificité de l'université, « fabrique de chômeurs » selon une formule outrancière.

Deux enquêtes du Cereq fournissent l'information de base sur ce point, l'enquête « Génération 98 » et l'enquête « Génération 2001 »¹¹. Les documents exploitant ces enquêtes doivent être lus par tous ceux qui s'intéressent à la question¹². Les différences de performance en termes de chômage, de CDI, de proportion de cadres, de salaire médian, d'emplois dans la Fonction Publique, précisent ce dont chacun se doute : globalement, avantage aux secteur sélectif et au diplôme de niveau élevé. Le détail de l'étude fait bien ressortir le rôle des grandes spécialités de formation.

¹¹ Enquête « Génération 98 » : « De l'enseignement supérieur à l'emploi » décembre 2002 ; enquête « Génération 2001 » : « 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face à l'emploi », mars 2006.

¹² Ils doivent aussi être interprétés correctement ; par exemple le taux de chômage de 11% trois ans après la sortie du système éducatif, concerne l'ensemble des sortants et non les seuls diplômés ; or le taux de chômage des sortants sans diplôme est presque le double de celui des sortants avec un Deug ou un BTS, ce qui contribue à « plomber » l'ensemble du chômage des diplômés stricto sensu ; de même il ressort bien que le taux de chômage des Ecoles d'ingénieurs est le plus faible, avec celui des diplômés d'IUT ; mais le taux de chômage des licenciés et des titulaires de maîtrise est majoré par le fait que les étudiants en provenance des IUFM sont classés à part (avec un taux de chômage nul pour ceux qui ont été reçus aux concours) alors que par définition ils ont au moins une licence ; l'IUFM est un mode de préparation à des concours ; si on veut la traiter comme une filière de formation autonome, ne faudrait-il pas faire de même pour les autres préparations aux concours administratifs ? Enfin les diplômés des Grandes Ecoles passant un DESS avant de sortir, sont comptabilisés parmi les DESS ; or il est probable que leur insertion est grandement facilitée par leur diplôme principal. Mais tout cela ne fait pas disparaître les différences selon l'origine et le niveau.

De ces constats statistiques et des opinions ou témoignages exprimés lors des auditions et dans les rapports, ressortent les trois causes principales de ces problèmes d'insertion professionnelle :

- Le chômage global.
- Les déséquilibres sectoriels.
- Le fossé entre l'Université et l'entreprise.

La question du chômage global ne relève pas directement du thème traité par les rapports. Les enquêtes Cereq montrent bien l'influence de la conjoncture et il est certain qu'une baisse durable du chômage global aurait un effet amplifié sur celui des diplômés de l'enseignement supérieur au moment de leur entrée dans la vie active, lorsqu'ils sont encore des débutants.

Le rôle des deux autres causes est plus difficile à préciser. Il faut évidemment écarter l'erreur banale due au sophisme de composition qui consiste à dire que le chômage étant, grossièrement, inversement corrélé au niveau du diplôme, il suffit de diplômer davantage pour améliorer la situation de l'emploi. Mais l'argument des déséquilibres sectoriels semble être que si l'on délivrait moins de diplôme ici et plus ailleurs, le chômage baisserait ; autrement dit l'emploi augmenterait ; quelle est donc la démonstration implicite ? De même décrire le fossé entre l'université et l'entreprise suggère que tout ce qui contribue à le combler a un effet positif sur l'insertion ; l'amélioration du fonctionnement du marché du travail contribuerait à réduire le chômage, peut-être les déclassements ; ici la relation de cause à effet apparaît plus clairement ; le chômage lié à la recherche d'emploi et le coût de recrutement seraient réduits par une meilleure connaissance de l'offre et de la demande.

2 L'insertion professionnelle

La représentation la plus générale du processus d'insertion ne soulève pas de difficultés : l'employeur potentiel, quel qu'il soit, propose des emplois ou rôles évolutifs qui exigent certaines capacités ; les nouveaux venus sur le marché du travail offrent leurs capacités qui ne sont que partiellement exprimées par leurs formations. Le vaste processus d'allocation qui s'engage a pour but de permettre des couplages ou appariements, matérialisés par les recrutements. En bonne logique ce processus d'allocation pourrait être vu de trois façons différentes :

- (a) les formations doivent être construites de manière à correspondre aux emplois

- (b) les emplois doivent être définis de façon à correspondre aux formations
- (c) les formations et les emplois sont des entités indépendantes

Il ne faut pas se hâter de dire que toute personne de bon sens retiendra la représentation (a) et conviendra que les formations supérieures qui, par définition, débouchent sur la vie active, doivent préparer aux emplois tels qu'ils sont.

La thèse (b), celle du primat de la formation, est présente plus souvent qu'on ne croit, sous deux formes ; d'abord sous la forme assez vague et générale d'une revendication de reconnaissance de la hiérarchie des diplômes comme élément important de la hiérarchie des salaires ; cette thèse reprend l'idée que le diplôme est l'indice d'une qualification qui doit être reconnue ; ensuite dans le cadre des théories sur la liaison causale entre la formation (le capital humain) et la croissance économique ; la présence de travailleurs qualifiés étant considérée comme un facteur favorable à l'innovation ; naturellement la thèse (b) ne sera pas poussée jusqu'à ses ultimes conséquences concrètes et on ne prétendra pas que si l'Université délivre tous les ans n milliers de masters en psychologie, la société doit créer les milliers d'emplois correspondants de psychologues ; encore que ce genre d'affirmation puisse se trouver, en se référant à des « besoins » de la société.

Quant à la thèse (c), elle mérite mieux qu'un rejet sans examen. Elle évoque une situation où existent des offres et des demandes différenciées visant à réaliser des appariements ; chaque individu est un offreur de capacités, chaque employeur est un demandeur de capacités ; a priori il y a peu de chances que l'employeur trouve l'individu qui possède toutes les capacités requises, de même qu'il y a peu de chances que l'individu trouve l'emploi qui lui permettra d'utiliser toutes ses capacités ; chaque appariement est alors l'aboutissement d'un processus de recherche visant à minimiser les distorsions entre offre et demande ; en dynamique un tel processus général n'exclut pas des modifications de l'offre et de la demande en vue de réduire le coût des recherches d'appariements ; autrement dit, dans le long terme, l'offre et la demande ne sont pas indépendantes, les contenus d'emplois sont définis en tenant compte des capacités offertes et les formations qui donnent les capacités offertes s'adaptent aux capacités demandées ; la représentation (c) devient une sorte de cadre général, rappelant que les formations comme les emplois sont des construits sociaux qui évoluent de manière interactive ; les représentations (a) et (b) s'inscrivent dans ce cadre.

Il reste que la thèse (a) celle de la dépendance des formations par rapport aux emplois, domine la réflexion menée dans les rapports récents. La professionnalisation de l'Université est vue

comme le moyen d'améliorer l'insertion des diplômés. C'est dans ce cadre que les rapports étudient les moyens d'agir contre les deux causes des difficultés d'insertion, les déséquilibres sectoriels et le fossé entre les universités et les entreprises. Il faut donc reprendre la question de plus près.

3 L'héritage : le système éducatif français

A l'issue des études universitaires la plupart des diplômés ont toujours travaillé. La nouveauté du problème de l'insertion pour l'Université tient à la massification qui a conduit les diplômés beaucoup plus nombreux et beaucoup plus diversifiés, à chercher des emplois hors des débouchés anciens, d'autant plus que la demande de diplômés s'amplifiait elle aussi.

Le modèle ancien, en gros jusqu'en 1975, distinguait nettement les finalités du secteur sélectif, dit professionnel et celles de l'Université.

* Le secteur sélectif s'inscrivait (et s'inscrit toujours) dans le champ de la division du travail pratiquée par les organisations, principalement les entreprises. Les formations supérieures préparaient à des fonctions d'encadrement et d'expertise dont la place dans l'organigramme était bien définie. Les travaux des années 1970 ou légèrement postérieurs, mettent bien en évidence les influences réciproques de l'organisation de l'enseignement et de celle des entreprises en comparant plusieurs pays (Maurice, Sellier, Silvestre 1982 ; A d'Iribarne 1989 ; Ph d'Iribarne 1989). Les progrès scientifiques sont naturellement pris en compte, soit par la modification des contenus de formation, soit par la création de formations nouvelles lorsque ces progrès conduisent les organisations à modifier la structure des emplois et à créer des emplois nouveaux.

* L'Université s'inscrivait traditionnellement dans le champ des savoirs. Le principe de base est celui des disciplines qui sont par définition les « branches du savoir ». Naturellement la formation dans une discipline peut exiger le recours à d'autres disciplines qui jouent alors un rôle d'accompagnement, voire de « discipline de service », utiles, certes, mais subordonnées à la discipline principale. Le développement universitaire se fait selon divers mécanismes (Clark 1996), par scission à partir d'une discipline ou par conjonction d'éléments issus de disciplines différentes ; mais chaque fois le processus consiste à définir un nouveau domaine de savoir fondé sur les résultats des recherches et induisant un nouveau corpus de formation. La finalité est de permettre aux étudiants qui le souhaitent, d'acquérir la maîtrise d'une discipline (voire de plusieurs) et de disposer ainsi d'un ensemble de compétences dont les points d'application sont divers ; on dira qu'un étudiant possédant bien plusieurs langues peut

devenir professeur ou interprète ou travailler dans le tourisme, l'édition etc ; la tâche de l'université consistait à lui donner une solide connaissance des langues et des civilisations des aires linguistiques afférentes¹³.

Le changement entamé après 1970 a consisté à créer dans l'Université des formations dites professionnelles selon des formules variées qu'il est inutile de reprendre ici. Par ailleurs, dans certaines disciplines, il est arrivé que la spécialisation suscitée par une sorte de bourgeonnement de la discipline conduise à des formations qui répondaient précisément à des besoins des entreprises ; la formation en question devenait professionnelle sans l'avoir véritablement cherché.

Dès lors l'Université est devenue le lieu où coexistent les formations improprement dites générales, fondées sur des disciplines, et des formations qui cherchent à s'inscrire dans la logique de la division du travail existante dans les entreprises.

Les problèmes de choix professionnel et d'orientation ne se posent pas de la même manière selon ces deux types de formations.

Dans les formations universitaires centrées sur une branche du savoir l'objectif majeur est de faire acquérir la qualification qui caractérise cette formation ; la préoccupation des débouchés professionnels est seconde par rapport à cet objectif ; cela se comprend aisément dans la perspective d'une formation longue où la première phase doit permettre d'acquérir les capacités associées à la discipline (savoirs et mode de raisonnement) alors que la seconde phase est davantage celle de l'approfondissement, de la spécialisation et de la préparation à la vie professionnelle. L'étudiant est donc appelé à faire son choix professionnel à la fin de la première phase. Le cas type est celui du couplage ancien maîtrise-DESS.

Les formations universitaires qui cherchent à s'inscrire dans le cadre de la division du travail sont amenées à imiter les formations des Grandes Ecoles ; d'où la variété des formules expérimentées depuis trente ans : maîtrises de sciences et techniques recrutant après le deug, magistères, IUP. Le choix professionnel est censé plus précoce¹⁴.

¹³ Cette distinction entre les formations inscrites dans le champ de la division du travail ou dans le champ des savoirs ne se confond pas avec la distinction entre sciences appliquées et sciences fondamentales.

¹⁴ La coexistence entre ces deux types de formations a entraîné des compromis : permettre aux étudiants d'un magistère de valider en même temps la suite maîtrise-DEA ou DESS.

La question est encore compliquée par deux éléments. Le premier est la coexistence à l'Université de niveaux successifs et qui s'articulent, licence et master dans le nouveau système ; il faut donc combiner deux niveaux de sortie et penser une formation qui poursuit deux objectifs ; on sait que la solution envisagée est de faire une formation unifiée en L1 et L2 et de différencier en L3 via les licences professionnelles ; le problème se pose aussi pour les IUT qui doivent maintenir la sortie « professionnalisée » à bac+2, permettre la poursuite en licence professionnelle et même la poursuite en L3 antichambre du master ; les Grandes Ecoles n'ont évidemment pas ce problème puisque la sortie se fait à bac+5, le recrutement ayant lieu après deux ans de CPGE ou sur titre avec un diplôme au moins équivalent. Le second élément de complication est la réorganisation des études avec la structure LMD qui accorde une plus grande liberté à l'étudiant pour composer son cursus. Naturellement on souligne que cela lui donne la possibilité de concevoir un projet professionnel personnel ; mais la contrepartie est que l'identification des capacités qu'il possède est plus difficile ; nous y reviendrons.

C'est dans ce contexte que se pose la question de la professionnalisation dans les universités.

4 L'adéquation entre formations et emplois¹⁵

Inscrire des formations dans la logique de la division du travail, c'est identifier une cible, c'est-à-dire des emplois qui occupent une place déterminée dans l'organisation, définir les compétences ou capacités nécessaires pour qu'un jeune diplômé puisse postuler l'un de ces emplois et bâtir la formation en conséquence. La formation est alors réputée adéquate à l'emploi. Le postulat sous-jacent est celui du double avantage comparatif (Vincens 2005) : l'emploi visé est réputé le meilleur de tous ceux auquel le diplômé peut prétendre (meilleur en termes de satisfaction des attentes du diplômé) et le diplômé ayant cette formation est réputé le meilleur que puisse trouver l'employeur (le meilleur en termes de rapport efficacité/coût). Il est possible que d'autres formations, sans doute de niveau supérieur (niveau en termes habituels de durée) puissent donner une productivité plus élevée dans cet emploi ; s'il y a du chômage et si, parce qu'ils ne trouvent pas mieux, ces diplômés de niveau supérieur acceptent les salaires proposés par l'entreprise, celle-ci les recrutera de préférence¹⁶ ; mais cet avantage

¹⁵ Voir l'ouvrage collectif « Des formations pour quels emplois ? » 2005 sous la direction de Giret, Lopez, Rose.

¹⁶ Dans ce cas, si la situation perdure, on constatera une élévation du niveau d'exigences, « l'adéquation » impliquera un niveau plus élevé de diplôme et d'efficacité pour une rémunération relative du diplôme plus faible.

disparaît si le chômage est faible et que les salaires demandés par les diplômés de niveau supérieur sont plus élevés ; le rapport efficacité/coûts est moins favorable. Par ailleurs la comparaison se fait ici entre les diplômés débutants et le postulat de l'adéquation soutient seulement que parmi tous les débutants ceux qui ont la formation adéquate sont préférables aux autres ; rien n'empêche qu'il y ait d'autres modes d'acquisition des compétences requises, notamment par l'expérience combinée ou non avec la formation continue.

Le prolongement naturel de l'idée d'adéquation formation-emploi est que la formation gagne à être bâtie avec les professionnels, ce qui est une pratique courante.

La recherche d'une adéquation qualitative conduit logiquement à la recherche d'une adéquation quantitative notamment du côté des diplômés : la réussite de la formation se traduirait par le fait que tous les diplômés trouvent l'emploi correspondant à leur formation ; c'est un critère d'adéquation où prime la satisfaction de l'offre ; mais dans la ligne de ce raisonnement les emplois eux aussi devraient être pourvus par les diplômés adéquats ; le critère d'adéquation deviendrait celui de la satisfaction de la demande ; l'idéal est alors d'arriver à la double adéquation quantitative où l'offre égale la demande ; mais la recette reste à trouver, probablement parce qu'elle est introuvable ; par ailleurs l'un des prolongements de cette logique est la transformation de l'emploi en profession exigeant un diplôme d'exercice.

L'adéquation ainsi décrite est dite normative ou a priori. Elle suppose la mise en correspondance terme à terme des éléments de deux ensembles, celui des emplois et celui des formations, ce dernier étant censé être construit en fonction de l'autre. On se heurte alors à une double hétérogénéité ; d'abord la cible professionnelle que vise un projet de formation est constituée d'emplois dans des entreprises différentes et chacun de ces emplois a des particularités propres ; plus la cible devient large (une famille d'emplois et non un emploi précis) et plus l'objectif de l'adéquation devient flou ; ensuite si la formation est assurée par des établissements différents, l'homogénéité des cursus n'est pas toujours acquise. Le problème est bien connu : dans le système dual allemand un double effort d'homogénéisation de la formation et des emplois de chaque spécialité conduit à un véritable marché professionnel au moins pour les formations hors du secteur de l'artisanat.

A l'épreuve des faits la recherche d'adéquation s'avère décevante (Chardon 2005 ; Giret, Lopez, Rose, 2005 2^{ème} partie). Les diplômés issus d'une formation précise donnée se répartissent entre des emplois souvent très différents au moins par leur dénomination. Inversement un emploi donné est pourvu par des diplômés divers.

Ces constats conduisent d'abord à incriminer le chômage global : il n'y a pas assez d'emplois d'où l'obligation pour les diplômés des spécialités excédentaires à chercher ailleurs. Mais même avec un chômage faible et dans la logique de l'adéquation, les diplômés des spécialités excédentaires ne peuvent trouver que des emplois moins avantageux, d'où les déclassements¹⁷ ; mais cela ne rend pas compte du fait que les emplois proposés ne sont pas tous pourvus par des diplômés adéquats ; on accuse alors les déséquilibres sectoriels ; même s'il y a globalement assez d'emplois, l'excès de formés dans un domaine se traduit par un déficit ailleurs ; l'absence d'adéquation quantitative du côté de l'offre a sa contrepartie du côté de la demande ; mais là encore les observations ne confirment pas entièrement cette hypothèse.

Cela conduit à remettre en cause le postulat de l'adéquation c'est-à-dire l'idée que le double avantage comparatif passe nécessairement par la formation adéquate. La recherche de ce double avantage reste bien la clé d'un appariement réussi entre un individu et un emploi, mais ses modalités changent. La remise en cause de l'adéquation passe par une analyse des processus de formation et d'acquisition des capacités ou compétences.

5 Les formations

Toute formation est un processus d'apprentissage qui a pour but de faire acquérir certaines compétences à ceux qui la suivent. En principe une formation repérée par son titre est distincte de toutes les autres. Mais en quoi consiste sa spécificité ? Chaque formation est caractérisée d'abord par sa durée et par son contenu. La durée peut être décomptée soit depuis le début du primaire (l'entrée au CP), soit depuis la fin de l'enseignement commun à la classe d'âge ; décompter depuis le baccalauréat pour l'enseignement supérieur fait disparaître la différenciation qui a eu lieu auparavant et dont nous avons vu les conséquences.

Le contenu d'une formation de durée donnée se différencie de ceux des autres formations de même durée par le jeu des spécialisations successives au cours du processus d'apprentissage¹⁸. Les formations ont donc des propriétés communes et il faut examiner de plus près comment le système éducatif « fabrique » les formations.

¹⁷ Vieux débat à l'occasion duquel, en 1937, Joan Robinson a forgé le concept de « chômage déguisé »

¹⁸ L'analyse qui est faite ici repose sur la notion de formation ou filière ; on peut adopter un autre point de vue et partir de l'étudiant construisant librement son parcours en puisant dans une offre diversifiée d'items de formation (unités de valeur) ; c'est le système dit de la « formation –cafeteria »

Le système éducatif a une structure arborescente avec des complications liées aux passerelles entre les branches. Mais il y a bien des façons de construire des structures arborescentes. La première est celle d'une structure « en peigne » : à partir du tronc commun à tous chaque branche a un contenu totalement différent de celui des autres ; les formations sont totalement disjointes. Le modèle le plus courant est celui de la différenciation progressive ; deux bachelier de la même série du baccalauréat peuvent avoir obtenu la même maîtrise et différer simplement par leur diplôme de troisième cycle; ils ont une formation commune avec tous les bacheliers de la même série, mais aussi avec tous les titulaires de la même maîtrise ; par ailleurs il est possible que le même diplôme de 3^{ème} cycle soit préparé par des étudiants ayant eu jusqu'alors des parcours différents.

Des formations de même durée peuvent donc avoir divergées à des moments différents du processus d'acquisition des compétences et une formation terminale donnée peut s'appuyer sur des ensembles de compétences différents.

6 Les compétences associées aux formations

Partons d'une formation, par exemple un master. Le diplômé bac+5 est censé posséder des capacités générales d'ordre intellectuel et comportemental qui le rendent apte à poser clairement certains problèmes et à rechercher leur solution de manière rationnelle ; il est censé aussi maîtriser une gamme d'outils de communication, peut-être une ou plusieurs langues étrangères. Il paraît évident que ces capacités générales se sont développées tout au long du processus de formation et par conséquent qu'elles s'améliorent en fonction de la durée de la formation ; un bac+5 doit posséder ces capacités à un degré plus élevé qu'un bac+3.

A partir de là deux thèses peuvent s'affronter.

6.1 La première soutient que ces capacités ne dépendent que du niveau de formation et sont totalement indépendantes du contenu des formations ; un juriste, un mathématicien, un ingénieur, un historien ont les mêmes capacités générales s'ils ont tous un diplôme bac+ 5 ; ces capacités générales sont transdisciplinaires ou méta-disciplinaires ; dans le prolongement de cette thèse on soutiendra souvent que *tous* les diplômés d'un niveau donné ont ces capacités ; autrement dit la variance des capacités générales liée à la discipline serait négligeable ; cette version forte de la première thèse est implicitement celle qui sous-tend le thème du déclassement : si la grande majorité des bac+5 sont cadres, ceux qui ne le sont pas sont déclassés puisqu'ils sont censés avoir les mêmes capacités que les autres.

6.2 La seconde thèse admet bien une relation entre le degré de capacités générales et le niveau de formation, mais elle réintroduit une dose de relativisme en pensant que, à durée égale, certaines formations peuvent développer davantage que d'autres ces capacités générales¹⁹ et que par ailleurs dans chaque formation la variance des capacités individuelles peut être forte. En somme la seconde thèse étend à l'enseignement supérieur ce que chacun admet pour l'enseignement secondaire : les bacheliers forment une population hétérogène parce que les baccalauréats sont hétérogènes et que les candidats ont obtenus des résultats plus ou moins bons. Cette seconde thèse s'inscrit aussi dans le cadre de l'analyse en termes de hiérarchisation des formations en une méritocratie fondatrice d'une nouvelle noblesse fondée sur l'éducation.

A ces capacités générales toute formation ajoute des capacités propres à sa finalité, l'historien aura appris de l'histoire et acquis la maîtrise de la méthode historique, le physicien aura fait de même dans sa partie. Une fraction de l'acquis est propre à la formation et ne se retrouve dans aucune autre ; une autre fraction est commune à plusieurs formations, en proportion variable, et dépend à la fois du contenu et du moment où la formation s'est différenciée à la fin d'un tronc commun plus large. De sorte que si l'on veut savoir quelles sont les capacités d'un diplômé d'une formation quelconque, il ne faut pas seulement regarder celles qui sont étroitement associées à sa spécialité la plus pointue acquise à la fin de la formation, mais s'interroger sur les capacités acquises au cours du processus et que possèdent vraisemblablement des diplômés de spécialités et de niveaux différents.

Ainsi il ne faut pas s'en tenir à la distinction entre des capacités très générales et des capacités particulières liées à la spécialité ultime. Il faut se représenter les capacités associées à une formation dans la perspective du processus qui a permis de les acquérir : le niveau atteint laisse présumer que le diplômé possède les capacités très générales attribuées à ce niveau , éventuellement avec des correctifs ; la spécialité témoigne de compétences propres à cette formation et à elle seule ; le parcours suivi pour arriver à ce diplôme a permis d'acquérir des capacités que possèdent aussi des diplômés du même niveau mais d'autres spécialités et, pour certaines capacités, des diplômés de spécialité et de niveau différent.

¹⁹ Il faut éviter ici une confusion : il ne s'agit pas d'opposer des formations générales appelées ainsi parce qu'elles sont multidisciplinaires, et des formations plus spécialisées en croyant que les premières permettent d'arriver à un niveau plus élevé de capacités générales.

7 L'acquisition des compétences

Les compétences ou capacités permettent d'accomplir des actions. Deux catégories d'actions doivent être distinguées, celles qui contribuent directement et immédiatement à la production de biens ou services et celles qui visent à faire acquérir de nouvelles compétences.

Les deux catégories doivent être considérées ensemble pour comprendre les relations formation-emploi et leur rôle dans la conclusion d'un contrat de travail ; pour bien cerner le problème il faut abandonner la représentation utilisée jusqu'ici, celle des processus de formation menant à des diplômes et poser la question à partir des compétences ; au lieu de se demander quel processus mène à tel ensemble de compétences, il faut chercher à partir de quel acquis ou capital de formation il est le moins coûteux d'acquérir telle compétence.

Un premier cas soulève peu de difficulté : plus une personne est compétente dans un domaine et plus le coût d'apprentissage des nouveautés survenant dans ce domaine est faible. De même le chercheur ne fait avancer la connaissance que s'il est à la pointe du savoir existant.

Le second cas plus controversé est celui de l'acquisition de compétences hors du domaine de la spécialité ultime ; par exemple l'acquisition de connaissances en gestion par un spécialiste de mécanique ou inversement l'acquisition de connaissances dans un domaine technique déterminé par un diplômé de commerce. Pour estimer la difficulté d'acquisition de ces compétences, il faut remonter dans le cursus de formation de l'individu pour voir où se situe le socle de compétences à partir duquel peuvent être construites les nouvelles compétences ; par exemple si les compétences techniques particulières requises du commercial bac+3 peuvent être acquises en quelques mois en s'appuyant sur le socle du baccalauréat obtenu par lui, l'opération peut être tentée ; elle ne le sera pas si les compétences techniques particulières requises par l'emploi que vise le commercial bac+3 peuvent être acquises en quelques semaines, mais à condition d'avoir un socle constitué par un bac+2 technique. En poursuivant dans cette voie on rencontre le cas particulièrement intéressant des compétences dont le coût d'acquisition est d'autant plus faible que le niveau des capacités les plus générales (principalement liées au niveau de formation) est élevé ; ici les historiens (ou certains d'entre eux) peuvent faire jeu égal avec les ingénieurs (ou certains d'entre eux)²⁰.

²⁰ Une autre question qui fait quelquefois débat est la suivante : est-ce que les capacités générales données par une formation de haut niveau réduisent le coût d'acquisition des compétences spécialisées ? Par exemple un juriste bac+5 ayant un baccalauréat S pourrait-il faire un deug de mathématiques plus aisément qu'un bachelier S sortant du secondaire ?

8 Les emplois

8.1 De même que chaque diplômé a sa personnalité propre, chaque emploi a ses traits particuliers. Tout regroupement dans une nomenclature a un côté réducteur. Par ailleurs l'emploi ou rôle est une position dans une organisation dont le changement est permanent. La « réification » des emplois n'est donc qu'un procédé très utile pour rappeler que si toute organisation se modifie, la division du travail et les tâches confiées à chacun ne sont pas redéfinies tous les matins. Un recrutement est bien l'entrée dans un collectif afin de tenir un rôle dont, le plus souvent, les contours ne sont pas parfaitement définis à l'avance mais dont le noyau est suffisamment précis et stable.

C'est dans ce contexte que l'emploi que l'on cherche à pourvoir est défini comme un ensemble de compétences requises pour accomplir avec l'efficacité voulue les tâches qui le constituent aujourd'hui et pour s'adapter au moindre coût aux changements qui l'affecteront demain.

Le paradigme de l'adéquation postule que l'employeur définit comme un tout les compétences requises et ne va pas plus loin. En combinant l'analyse de l'acquisition des compétences faite ci-dessus et la vision évolutive des organisations et des emplois, on est conduit à proposer un autre paradigme.

8.2 Les tâches constitutives d'un emploi exigent généralement trois sortes de compétences.

- (a) Un certain niveau de compétences totalement transdisciplinaires ; ces compétences permettent d'accomplir directement certaines tâches (communiquer, formuler clairement des problèmes complexes).
- (b) Des compétences liées à un domaine de spécialité et qui peuvent être acquises par la formation externe. Le coût d'acquisition de ces compétences dépend des caractères des processus de formation tels qu'ils ont été examinés ci-dessus.
- (c) Des compétences spécifiques à l'emploi ou à l'organisation et qui ne peuvent être acquises qu'après le recrutement. Mêmes remarques que pour les compétences (b) en ce qui concerne leur coût d'acquisition.

Le profil de l'emploi dépend de la combinaison et des proportions de ces trois composantes. Quelques exemples :

- L'emploi exige un haut niveau de compétences transdisciplinaires (a) et des compétences (b) et (c) qui sont acquises aisément si le recruté possède bien les compétences (a) : c'est le cas de figure de l'historien diplômé d'Oxbridge et devenant banquier à la City. Autrement dit l'emploi pourra être pourvu avec des diplômés issus de formations très différentes mais toutes de haut niveau.
- L'emploi exige un bon niveau de compétences (b) et (c) qui sont acquises aisément si le recruté possède le socle de spécialité nécessaire ce qui suppose un niveau général d'études impliquant probablement un niveau assez élevé de compétences (a). C'est le cas du recrutement d'un ingénieur d'une spécialité technique. L'emploi ne peut être pourvu qu'à partir d'un nombre restreint de formations, celles qui assurent ce socle technique.
- L'emploi exige un niveau moyen de compétences (a) et un faible niveau de compétences (b), les compétences (c) acquises après le recrutement dépendant essentiellement des compétences (a). L'emploi peut être pourvu à partir d'un grand nombre de formations de niveau moyen et de spécialités différentes.
- L'emploi exige surtout des compétences (b) certifiées ou non par un diplôme d'exercice²¹ et permettant d'acquérir les compétences (c) qui améliorent l'efficacité ; L'exigence relative aux compétences (b) ou compétences techniques, détermine la durée totale de la formation et influence donc le niveau de compétences (a) possédé par l'individu recherché pour cet emploi (le coiffeur et le médecin ?).

9 Du paradigme de l'adéquation au paradigme de la convenance

9.1 Le dernier exemple ci-dessus correspond à la situation postulée par le paradigme de l'adéquation ; la prédominance de compétences (b) qu'une formation peut donner et qui sont particulières à une spécialité donnée, renvoie au modèle de l'univers des métiers²² et à un système éducatif en forme de peigne où chaque filière a un contenu bien différent des autres. Le postulat de l'adéquation suppose donc que les compétences requises par chaque emploi (famille d'emplois si l'on veut) sont principalement du type (b) et que la différenciation par

²¹ La justification courante du diplôme d'exercice est bien que la profession exige une formation à nulle autre pareille et de longue durée.

²² Selon la formule de JM Espinasse (Béduwé, Espinasse, Vincens 2006)

spécialité intervient très tôt dans l'ensemble du processus de formation. Dans ce cas, en effet, chaque formation a un avantage marqué pour les emplois qu'elle vise et un handicap non moins marqué pour les autres. Mais cette situation n'est pas celle de tous les emplois, loin de là. De sorte qu'une formation réputée adéquate pour tel emploi et construite dans ce but, sera souvent le résultat d'une différenciation tardive à partir d'un tronc plus large ; l'avantage éventuel donné par cette formation sera faible. L'imperfection du marché du travail fera le reste ; ni l'individu, ni l'entreprise n'aura intérêt à rechercher l'adéquation ; les coûts de recherche et de mobilité seraient trop élevés ; en outre les traits idiosyncrasiques qui interviennent dans tout recrutement ou prise d'emploi incitent à élargir le champ de prospection.

Le cas général est celui où le diplômé cherche à déterminer les emplois qui lui sont accessibles et à quelles conditions (avec tel diplôme, qu'est-ce que je pourrais faire ?) et où l'employeur cherche à identifier les candidats qui pourraient tenir l'emploi tel qu'il est dans son positionnement multidimensionnel (nature des tâches, salaire)²³. Si la formation a une finalité affichée, cela conduit probablement les employeurs à mettre cette formation en tête de leur liste de préférences ; de même les diplômés de cette formation seront sans doute portés à chercher en priorité du côté de ces emplois. Mais les uns et les autres élargissent le plus souvent leur champ d'investigation. Le paradigme qui paraît apte à remplacer celui de l'adéquation normative pourrait être appelé le **paradigme de la convenance** : chacun recherche ce qui peut lui convenir, compte tenu de ses atouts et de ses contraintes ; et ce qui convient est ce qui donne à chacun le meilleur rapport avantages/coûts. Fondamentalement chaque contrat de travail est un couplage unique, résultat d'une double sélection sous contraintes : sélection de l'emploi par l'individu et de l'individu par l'employeur ; c'est ce qu'exprime l'idée de convenance. On ne peut limiter cette convenance à une correspondance entre une formation et un intitulé d'emploi comme le voudrait le paradigme de l'adéquation normative, sans appauvrir l'analyse des raisons qui conduisent au contrat.

La relation formation-emploi est un aspect du problème plus large de l'allocation des individus aux emplois. Le paradigme de l'adéquation postule que le couplage effectif d'un individu donné et d'un emploi donné, sera optimal s'il s'inscrit dans le couplage plus général

²³ Le corollaire est la situation bien connue des services de l'emploi, celle où l'employeur ne trouvant pas un candidat convenable, modifie l'emploi en recombinaison des tâches entre plusieurs salariés, de façon à contourner l'impossibilité de pourvoir l'emploi.

défini par la correspondance de cet emploi avec la formation adéquate ; le couplage d'un individu et d'un emploi a une seule solution optimale, l'adéquation. Le paradigme de la convenance postule au contraire que chaque formation donne en principe les compétences qui permettent de candidater à plusieurs emplois que le diplômé peut classer selon leur attractivité²⁴ ; de même chaque emploi peut être pourvu efficacement avec des diplômés venus de formations différentes ; à chaque formation est associée une gamme plus ou moins étendue de possibilités d'emplois souhaités ; à chaque emploi est associé de même une gamme plus ou moins étendue de formations jugées convenables. Rappelons encore que dans tous les cas il s'agit d'une convenance approchée ; le diplômé recruté aura à acquérir des compétences qu'il n'a pas.

Ce mécanisme d'allocation peut être décrit, en le simplifiant, de la façon suivante :

On suppose que les diplômés d'une formation donnée sont relativement homogènes ; à chaque formation peut être associé un éventail d'emplois jugés accessibles et répondant aux attentes des diplômés ; ces emplois sont jugés accessibles compte tenu de l'information dont disposent les diplômés sur leurs compétences et sur celles qui sont requises pour ces emplois (un diplômé d'économie peut devenir professeur de lycée, inspecteur des impôts, entrer dans une banque...) on néglige donc les autres emplois accessibles mais peu attractifs pour ces diplômés ; cet éventail peut être plus ou moins large et varie dans le temps ; il ne se confond pas avec la liste des emplois effectivement occupés au cours de la période d'insertion ou même après, liste qui dépend de la conjoncture.

A chaque emploi peut être associé un éventail de formations que les employeurs jugent capables de fournir des diplômés aptes à occuper l'emploi dans l'intervalle des valeurs du rapport efficacité/coûts qu'ils ont retenu pour cet emploi ; cet éventail varie dans le temps, mais l'action de la conjoncture ne s'exerce pas de la même façon que pour les individus ; si les formations qui ont la préférence des employeurs ne leur fournissent pas suffisamment de candidats, elles peuvent élargir leur champ de recrutement, probablement en supportant des coûts plus élevés de formation complémentaire et éventuellement en acceptant temporairement une efficacité plus faible.

²⁴ Qu'il apprécie selon des critères personnels, même si le chercheur peut tester le rôle de variables classiques, comme le salaire ou la sécurité de l'emploi. Par ailleurs la construction de cet éventail est un problème classique d'information

Un couplage optimal est réalisé si l'emploi pris par le diplômé entre dans la gamme de ses emplois souhaités et si la formation de ce diplômé fait partie de celles que l'employeur jugeait appropriées pour cet emploi. Il n'y a donc pas une seule solution optimale, mais plusieurs²⁵. Si une seule formation peut répondre aux exigences d'un emploi donné et si cet emploi est le seul susceptible de répondre aux attentes des diplômés de cette formation, on retrouve la situation où le couplage optimal exige l'adéquation de la formation et de l'emploi²⁶ ; mais c'est un cas particulier du paradigme général.

En définitive chaque prise d'emploi, chaque contrat de travail est ainsi un couplage idiosyncratique mais qui s'inscrit dans une double gamme de possibilités d'accès à des emplois et de recrutement, double gamme déterminée par les compétences possédées par les diplômés et par celles qui sont requises pour les emplois.

9.2 Cette représentation de la prise d'emploi comme un couplage entre un individu unique et un emploi non moins unique dans le cadre de ce qui convient à chacun, peut susciter deux objections.

- La première est en quelque sorte l'expression des rapports de force entre salariés et employeurs ; il faut distinguer ici les rapports individuels et les rapports collectifs. Dans le rapport individuel entre le salarié et l'employeur, ce dernier a tout intérêt à faire comme si les individus étaient interchangeables, du moins par grandes catégories ; c'est un argument dans la négociation, une mise en concurrence des candidats. L'individu, lui, a intérêt à faire valoir ses différences, indices de supériorité sur ses concurrents. Collectivement les positions s'inversent : les salariés ont intérêt à se situer au sein de groupes réputés homogènes ; lorsque l'employeur perd la possibilité de choisir ses salariés mais doit prendre ceux qui sont en tête de la liste d'attente gérée par le syndicat, on se trouve dans cette situation ; de même soutenir que tous les diplômés d'un niveau donné (défini par la durée des études) sont qualifiés pour les emplois réputés de ce niveau est évidemment la position qu'adopteront volontiers les

²⁵ On pourrait poursuivre le raisonnement en faisant appel à la notion de rationalité limitée (Laville 1998)

²⁶ Il faut ici éviter une confusion : nous nous plaçons du point de vue du diplômé ; son diplôme ne se confond avec aucun autre même si le diplômé pense qu'il peut concurrencer les titulaires de diplômes différents ; cette perspective est différente de celle du statisticien ou du chercheur qui travaille le plus souvent sur des regroupements de formations et qui est tributaire d'une nomenclature plus ou moins détaillée. Avec une nomenclature suffisamment regroupée le taux d'adéquation apparente augmente alors qu'en réalité il ne s'agit plus d'adéquation stricto sensu, mais d'allocation soumise au paradigme de convenance.

syndicats ; inversement les employeurs insisteront sur l'hétérogénéité des individus pour refuser tout automatisme de classement. Mais ces positions dictées par la stratégie des acteurs, ne doivent pas interférer avec les efforts pour comprendre la réalité d'aujourd'hui et on peut écarter l'objection.

- La seconde objection consiste à dire que voir chaque prise d'emploi comme un couplage unique en son genre, peut mener à négliger complètement la formation et donc à ruiner par principe toute tentative d'établir des relations entre formations et emplois sauf dans le cas des emplois exigeant des diplômes d'exercice. Le paradigme de la convenance se diluerait en un paradigme de l'aléatoire. Pour écarter l'objection il faut situer la relation formation emploi à sa vraie place, dans le processus de recrutement et de quête d'emploi.

9.3 Combinaisons de compétences, quêtes d'emplois et modes de recrutement : le passage au marché du travail

Les formations sont donc des combinaisons de compétences dont nous avons examiné la structure [compétences de type (a) et (b)]. Un diplôme est donc une présomption de compétences transdisciplinaires et de compétences liées à la spécialité ; les unes et les autres ont un double aspect, elles sont un moyen d'action immédiate et le support d'acquisition d'autres capacités. Comme par définition les débutants ont peu d'expérience professionnelle, le diplôme est un élément d'identification des individus et permet donc une première différenciation entre eux. Les modes d'accès aux emplois permettent de préciser ce rôle du diplôme en liaison avec les caractéristiques des emplois.

Dans les grandes administrations de la Fonction Publique les concours répondent d'abord à l'impératif d'égalité des citoyens pour accéder à ces emplois (avec une sélection méritocratique), mais aussi au fait que beaucoup de ces emplois sont censés exiger des compétences (c) qui seront acquises dans des écoles d'application après le recrutement ; pour se présenter au concours il faut remplir une condition de diplôme qui, initialement, était censée attester un niveau de compétences (a), celles qui étaient nécessaires pour acquérir les compétences (c) requises par l'emploi. Pour certains emplois la condition de diplôme peut être plus restrictive (diplôme de certaines spécialités) parce que les compétences de type (c) nécessaires dans l'emploi exigent un socle important de compétences spécialisées de type (b).

Dans le secteur productif on trouve différents cas de figure qui correspondent aux diverses combinaisons de compétences évoquées ci-dessus. Pour les emplois qui nécessitent seulement un niveau moyen de compétences très générales (type a), le diplôme n'a pas d'importance ;

tout au plus peut-on trouver une indication du type « niveau baccalauréat ». Pour les emplois à fort contenu technique au contraire, les employeurs vont chercher les diplômes qui apportent l'essentiel de ces compétences. Enfin les employeurs peuvent rechercher des personnes ayant à la fois un très haut niveau de compétences générales et de compétences techniques larges. Dans les deux cas se pose un problème d'information. Les employeurs attendent du système éducatif une information pertinente et fiable sur les compétences associées à chaque formation ; de leur côté les formateurs et les étudiants ont besoin d'informations non moins pertinentes et fiables sur les compétences effectivement demandées dans les emplois²⁷. Par une sorte d'effet de miroir ces informations peuvent leur être données en fournissant la liste des formations auxquelles s'adressent les employeurs et le poids de chacune dans les recrutements effectués.

Pour les employeurs la question n'est pas seulement « *existe-t-il une formation adéquate à l'emploi ?* » mais plus largement « *quelles sont les formations où peuvent se trouver des candidats convenables et à peu près équivalents ?* ».

Pour les diplômés, de même, la question est « *quels sont les emplois auxquels mes compétences peuvent me permettre d'accéder ?* » Le diplôme joue ainsi un rôle de repérage, de quadrillage des possibilités.

9.4 Le repérage : un problème de discrimination

Par définition l'allocation des individus aux emplois et réciproquement, est un problème de différenciation, de discrimination.

- Partons des diplômés. Dire que 40% de la classe d'âge a un diplôme supérieur au baccalauréat c'est déjà établir une différenciation au sein de la classe d'âge. Et tous les utilisateurs se hâtent de réclamer davantage de détails, donc de différences ; d'où les statistiques usuelles classant les diplômés par niveau et spécialités.

On pourrait s'en tenir là pour résoudre les questions pratiques de fonctionnement du marché du travail si la condition d'homogénéité était complètement satisfaite ; c'est-à-dire si tous les diplômés d'un niveau donné avaient les mêmes capacités transdisciplinaires, si tous les

²⁷ Le marché français du travail souffre pour l'instant d'un chômage suffisamment important pour en faire un marché d'acheteurs ; ces derniers (les employeurs) reçoivent plus de candidatures qu'ils n'ont d'emplois à proposer ; dans ces conditions le système éducatif et les étudiants auraient besoin aussi d'informations fiables sur le nombre d'emplois qui seront proposés ; mais personne ne peut le leur dire.

diplômés d'une spécialité donnée avaient aussi les mêmes capacités liées à cette spécialité ; peu importerait que les uns viennent de l'Université et les autres du secteur sélectif.

Mais ce n'est pas le cas et les diplômés ne sont pas les derniers à faire valoir ce qui les différencie les uns des autres. Une formation se caractérise par son contenu, la qualité de l'enseignement et la qualité de la certification. Cette dernière est censée attester la conformité entre les capacités que le programme de la formation doit donner et les capacités effectivement acquises par les diplômés. On peut, théoriquement, envisager deux sortes de certification. La première aurait pour but de dire quelles sont les capacités effectivement acquises et cela pourrait comprendre une série de degrés, depuis le « n'a pas retiré grand-chose de la formation » jusqu'à l'attestation d'excellence. La seconde, plus courante, consiste à fixer un seuil ; le diplôme est accordé si le seuil est atteint ; tout dépend par conséquent de la fixation de ce seuil ; s'il est très élevé cela signifiera que tous les diplômés ont acquis les capacités affichées dans le programme ; certains auront pu aller au-delà, mais ce qui compte est la hauteur du seuil.

Dans la concurrence implicite ou explicite à laquelle se livrent les établissements de formation, les arguments invoqués par les uns ou les autres portent sur ces différents aspects ; tantôt on insiste sur la réputation des enseignants, tantôt sur la qualité de la pédagogie ou sur celle de la certification ; la densité de l'enseignement n'est pas oubliée et on a vu certaines formations expliquer que le nombre d'heures de cours étant le double de celles de la maison d'en face, les étudiants apprenaient en un an ce que les autres mettaient deux ans à acquérir : un bac+2 valait un bac+4.

- Les futurs utilisateurs des diplômés sont donc confrontés à un problème d'information qui porte sur le contenu des formations et sur la valeur de la certification.

Pour la Fonction Publique le problème n'est pas grave ; peu importe que telle licence soit acquise plus aisément dans telle discipline ou telle université ; le concours est là pour départager ; il serait contraire à l'égalité de privilégier certains établissements, même si les résultats du concours montrent bien que tel est le cas.

Les entreprises n'ont pas a priori une préférence pour l'hétérogénéité ; elles s'accommoderaient volontiers d'une certification uniforme avec un seuil élevé, attestant que tous les diplômés de telle spécialité ont atteint ce seuil quel que soit l'établissement de formation ; le problème serait d'examiner le contenu de la formation, s'il différait d'un établissement à l'autre, pour découvrir celui qui conviendrait le mieux.

Le problème est encore plus aigu si chaque étudiant dispose d'une liberté assez grande pour bâtir sa formation ; le contenu réel, c'est-à-dire les savoirs acquis, varie plus ou moins d'un étudiant à l'autre et l'information sur la qualité de la formation dépend plus que jamais de la certification : soit un master d'économie et la liste des crédits acquis par deux étudiants ; le premier a davantage de crédits d'économétrie et de statistique que le second qui, en revanche, en a davantage en économie théorique ; l'employeur potentiel peut préférer l'un des deux étant donné l'emploi à pourvoir, mais il ne doit pas être amené à croire que la certification des crédits n'a pas la même valeur selon qu'il s'agit d'économétrie ou de théorie.

Ainsi l'hétérogénéité des diplômés ne se réduit pas aux différences de niveau (au sens de durée d'études) et de spécialité. Le problème d'information que soulève cette hétérogénéité multidimensionnelle, porte sur le contenu des formations et sur la certification ; cela peut s'exprimer en termes de probabilité : si une entreprise recherche telle combinaison de compétences chez un débutant, quelle est la probabilité de la trouver chez un diplômé des formations x, y, z, sachant que les programmes de ces trois formations contiennent cette combinaison de compétences ? Une de ces formations peut être préférée aux autres, soit parce que sa certification est plus fiable, soit parce que, à fiabilité égale, le seuil d'exigences pour obtenir le diplôme est plus élevé, soit pour les deux raisons à la fois.

Il existe bien des relations formation-emploi ; n'importe qui ne fait pas n'importe quoi. Mais ces relations ne doivent pas être cherchées en partant du postulat de la correspondance réciproque d'une formation et d'un emploi.

Ces relations s'établissent à partir des caractéristiques fondamentales des formations et des emplois. Entre les formations la différenciation se combine avec les ressemblances et au sein de chacune l'identité formelle du diplôme s'accompagne d'une hétérogénéité plus ou moins forte entre diplômés. Pour les emplois la combinaison des compétences requises par chacun est généralement compatible avec des formations différentes et là aussi l'hétérogénéité joue son rôle : aucun emploi n'est rigoureusement semblable à ceux qui sont rangés dans la même rubrique d'une nomenclature. Ces caractéristiques donnent une importance particulière au problème d'information.

Le changement de paradigme relatif à la relation formation-emploi a des conséquences immédiates sur les questions évoquées au début de cette partie. Ainsi les déséquilibres

sectoriels (trop de formés ici, pas assez ailleurs) doivent être réexaminés ; dire qu'il y a trop de psychologues signifie-t-il que l'éventail d'emplois ouverts aux psychologues se limitent aux emplois de psychologues ? Ce qui s'analyse comme une formation donnant surtout des compétences de type (b), spécialisées, peu demandées hors de leur champ privilégié ? Ou bien cela signifie-t-il que les diplômés en psychologie ne veulent rien rechercher en dehors de leur discipline ?

Mais surtout le changement de paradigme montre que la professionnalisation de l'Université ne consiste pas à multiplier les formations de plus en plus pointues visant des emplois déterminés, ni à donner à tous un vernis baptisé professionnel, encore moins à transformer les formations pour en faire des formations dites généralistes. Les questions de fond portent sur deux points : (i) la synthèse à faire ou l'équilibre à trouver entre la finalité originelle de l'Université centrée sur les domaines du savoir et la finalité centrée sur la division du travail c'est-à-dire sur les emplois en particulier ceux du secteur productif ; le risque « d'habiller » des formations traditionnelles en fausses formations dites professionnelles n'est pas à négliger ; (ii) le choix d'un mode de certification crédible qui serve de signal clair pour les étudiants et les employeurs.

III

Des politiques pour l'Université

En forçant un peu les termes l'objectif affiché dans les débats actuels est de garder la liberté d'entrer, et de permettre à tous d'obtenir un diplôme donnant de fortes chances d'accéder à un emploi conforme aux attentes.

Or aucun système d'enseignement supérieur de masse n'est capable de construire une telle configuration apparentée à un triangle magique, sauf si la pénurie de main d'œuvre est telle que tous les débutants trouvent aisément un emploi, avec ou sans diplôme.

Les trois configurations les plus probables sont les suivantes :

- 1 Pas de liberté d'entrer – quasi garantie d'un diplôme de qualité – quasi garantie d'obtenir un emploi conforme aux attentes.
- 2 Liberté d'entrer – forte proportion d'échecs et diplôme de qualité pour ceux qui réussissent – quasi garantie de l'emploi pour les diplômés.

- 3 Liberté d'entrer – forte probabilité d'obtenir un diplôme de qualité incertaine
– aucune garantie d'emploi pour les diplômés.

La configuration 1 est en gros celle des Grandes Ecoles en France ; l'admission est soumise à une sélection qualitative et à une régulation quantitative - un *numerus clausus* - ; la régulation quantitative permet d'entretenir une rareté suffisante pour garantir l'emploi ; la sélection qualitative par voie de concours joue un triple rôle : elle est un moyen de sélection démocratique, elle est en elle-même un indice de qualité des admis, elle est enfin le moyen d'assurer une formation ambitieuse.

L'Université se situe entre les configurations 2 et 3, selon les disciplines et les établissements ; les pessimistes diront qu'elle cumule les défauts des deux, mais la réalité est beaucoup plus nuancée.

Si on accepte cette représentation de la situation, le problème se pose en ces termes : comment faire (presque) aussi bien que le secteur sélectif en maintenant la liberté d'entrer ?

Les réponses possibles s'articulent autour de trois questions générales : quelles sont les conditions d'une meilleure insertion professionnelle ; comment organiser les formations pour satisfaire ces conditions ; la redéfinition de la liberté d'entrer que cela implique cache-t-elle une sélection inavouée ?

1 Les conditions d'une meilleure insertion professionnelle

On peut en distinguer quatre

1.1 La clarification des compétences. Actuellement environ la moitié des diplômés de l'Université se dirige vers la Fonction Publique ; mais quelle que soit la destination la nécessité de clarifier les compétences associées aux formations devrait s'imposer à tous. L'accord semble se faire sur l'acquisition « d'outils » comme la maîtrise de l'informatique et de l'anglais. Il est beaucoup plus difficile de bien cerner et de bien distinguer les trois types de compétences qui ont été analysées plus haut. Les compétences génériques ou générales qui sont des capacités de l'esprit et non des savoirs se révèlent dans l'action selon une pédagogie connue (projets, mise en situation). Les compétences associées aux grands champs disciplinaires sont celles qui permettent au diplômé comme à l'employeur potentiel de répondre à la question : avec ces compétences qu'est-ce qui peut être acquis en quelques mois ? La réponse peut être fournie par l'examen des parcours (tous les licenciés en sciences fondamentales ont un minimum de connaissances mathématiques ?) ou par une appréciation

plus globale fondée sur la logique de la formation²⁸. Enfin les compétences spécialisées sont celles qui visent un emploi donné ou se réfèrent à un domaine étroit de la connaissance.

La distinction entre ces trois types de compétences ne prétend pas être une typologie permettant de ranger des items dans des cases ; il s'agit surtout de définir des points d'attraction et d'aider le diplômé comme l'employeur potentiel à répondre à la question : quelles sont les capacités actuelles du diplômé et quelles sont ses capacités d'adaptation, c'est-à-dire d'apprentissage au moindre coût ? C'est la question qui doit commander la construction même de toute formation.

1.2 La qualité de la certification. Il est peut-être utile de distinguer la qualité de la formation de la qualité de la certification. La qualité de la formation renvoie au contenu et à la pédagogie ; la qualité de la certification concerne l'acquisition réelle des compétences par les étudiants. La certification est d'abord une question technique : comment vérifier l'acquisition des compétences ; on a évoqué les débats sur l'examen couperet et inversement le laxisme éventuel du contrôle continu, sur les mérites comparé du système des unités de valeur et de celui des compensations entre matières. Mais la certification est aussi une question de minimum garanti de compétences ; sur ce point deux solutions sont envisageables ; la première est de fixer ce minimum assez haut ; tous les diplômés ont au moins ce niveau ; la seconde est de différencier les résultats en insistant sur les mentions, sur le positionnement de chaque diplômé par rapport à l'ensemble (se situe dans les 5% de tête de la promotion etc) ; le choix de l'une ou l'autre solution n'est pas indifférent eu égard à la troisième condition relative à l'information.

1.3 L'information sur les diplômés. Il ne suffit pas de bien faire, il faut le faire savoir ; aux étudiants et aux employeurs potentiels ; une formation excellente doublée d'une certification rigoureuse doit encore être reconnue comme telle. Les écoles d'ingénieurs parviennent à ce résultat par trois dispositifs : celui de l'habilitation par la commission du titre, celui de la participation des professionnels aux différentes étapes de la formation et de la certification, celui des réseaux d'anciens élèves. Les universités sont confrontées, sur ce terrain, à une série

²⁸ Journal Le Monde 28.9.2006 p 12 : l'université Rennes II (lettres, sciences humaines et sociales) « projette de réorganiser son offre de formation en cinq parcours à finalité professionnelle : métiers de l'action sanitaire et sociale, de l'administration, de l'information et de la communication, du livre et de l'édition, du patrimoine ». La question posée est alors : est-ce que chacun de ces parcours donne des compétences propres au parcours et permettant d'accéder éventuellement à tous les emplois cibles de ce parcours ?

d'obstacles ou de contradictions internes ; la dynamique de leur développement passe par des habilitations de formations qui déterminent l'attribution de moyens ; d'où une multiplication de diplômes ; l'habilitation est certes une reconnaissance de sérieux, mais un sérieux estimé selon des critères internes au système éducatif et sans grande portée à l'extérieur ; les effets de la participation de professionnels à l'enseignement et à la certification sont dilués par le très grand nombre de diplômes : souvent ces effets n'auront qu'une portée régionale.

La professionnalisation est inséparable de l'information et sur ce point les universités se trouvent devant un problème inédit. L'information n'a de valeur que si elle est jugée pertinente et fiable par ceux auxquels elle s'adresse ; ces qualités peuvent être rattachées à l'établissement qui donne la formation ou à la formation elle-même ; autrement dit on peut juger que tous les diplômes délivrés par l'université X sont excellents ou que tel master de telle discipline est excellent ; et dans ce cas il faut encore savoir s'il est excellent partout ou uniquement dans telle ou telle université. L'énoncé du problème montre les stratégies envisageables : concurrence entre les universités, la réputation des diplômes dépendant de celle de l'établissement, concurrence entre diplômes d'une spécialité donnée, effort d'homogénéisation par le haut via une association des responsables de telle formation afin de donner une réputation et une visibilité nationale (pour commencer) à cette formation, indépendamment du lieu où elle est donnée.

Par ailleurs ces stratégies peuvent s'appliquer plus ou moins aisément aux deux modes de certification décrits plus haut ; la fixation d'un minimum le plus haut possible est la pratique qui semble la plus naturelle ; quel que soit le diplômé sortant d'une formation donnée l'employeur est censé savoir à quoi il peut s'attendre ; le second mode de certification, plus individualisé, consiste à distinguer des degrés de qualité parmi les titulaires d'un diplôme donné²⁹. Mais dans tous les cas les exigences de fiabilité et de pertinence de l'information doivent être remplies.

1.4 Professionnalisation et régulation quantitative. Les deux conditions pour garantir un emploi conforme aux attentes d'un diplômé sont (i) la qualité reconnue de la formation et de la certification et (ii) un nombre suffisant d'emplois proposés. Admettons que les universités aient réussi à remplir la première condition. Qu'en est-il de la seconde ?

²⁹ C'est ce mode d'information sur la qualité qui est utilisé lorsqu'un employeur potentiel écrit à l'enseignant désigné comme référent par le diplômé candidat à un emploi, et demande de situer ce diplômé : est-il dans le décile supérieur (voire les 5% de tête) et sur combien de diplômés etc.

Il est possible de négliger la question en faisant un pari sur le plein-emploi. Il est possible aussi de supposer que les difficultés actuelles de l'insertion professionnelle viennent des deux causes identifiées plus haut, les déséquilibres sectoriels et l'insuffisante professionnalisation. Cette seconde cause verrait ses effets atténués par les actions entreprises pour satisfaire les conditions (1) et (2) ci-dessus : des compétences bien clarifiées et des certifications solides.

(a) Resteraient les déséquilibres sectoriels. La discussion des deux paradigmes de l'adéquation et de la convenance montre que de tels déséquilibres ne peuvent être importants que pour les formations qui comprennent une forte proportion de compétences spécialisées visant un type précis d'emploi, générant peu de compétences métadisciplinaires et ne possédant qu'une faible capacité d'adaptation et d'apprentissage. Dans ce cas en effet un effort de régulation quantitative est nécessaire. On en connaît les difficultés et il est vain de croire qu'un effort de prévision des besoins pourrait nettement améliorer les choses ; si les psychologues, souvent cités en exemple de ce cas de figure, ne peuvent ou ne veulent pas se reconverter (ce qui reste à démontrer), une réduction des flux de diplômés paraît la seule solution. Dans tous les autres cas où les formations ont un assez large spectre d'emplois possibles, éventuellement au prix de formations complémentaires, la prédiction du paradigme de la convenance est que la régulation fine des flux de formés en fonction des besoins de l'économie, serait un exercice très coûteux pour des résultats de très faible valeur et par ailleurs inutiles. Mieux vaut limiter l'exercice de prospective aux grandes évolutions esquissées sous conditions.

Cette analyse prend le contre-pied de la tendance générale qui consiste à multiplier les diplômes de plus en plus pointus (et les licences professionnelles n'échappent pas à cette tendance) qui sont censés répondre à des emplois bien identifiés selon la logique de l'adéquation a priori; mais la contradiction peut n'être qu'apparente ; en effet ce qui compte ce n'est pas de savoir si les titulaires de ce diplôme ont toutes les compétences requises pour cet emploi ; l'essentiel est de connaître les autres emplois que ces diplômés pourraient postuler et les autres formations auxquelles les employeurs pourraient avoir recours sans perte majeure d'efficacité ou coût excessif. En somme on peut continuer à croire au paradigme de l'adéquation aussi longtemps que le contenu réel des formations permettra aux relations formation-emploi de s'organiser selon le paradigme de la convenance ; la contradiction ne devient grave que si la recherche utopique de l'adéquation conduit à bâtir des formations qui enferment les diplômés dans leur spécialité étroite en faisant croire que l'accès à l'emploi dépend essentiellement de savoirs qui pourraient aisément être acquis après l'embauche.

(b) Mais le pari sur le plein-emploi et sur une forte croissance de la demande de diplômés, notamment du niveau master, peut paraître trop risqué. D'où l'idée que les universités n'échapperont pas à la forme de régulation qui a si bien réussi aux grandes écoles : s'adapter à la demande en restant toujours un peu en deçà, entretenir une rareté discrète qui limite les effets des phases de mauvaise conjoncture et oblige les entreprises à faire appel à d'autres sources lorsque la conjoncture est très bonne ; dans ce schéma les diplômés de l'université et les diplômés bac+2 servent actuellement de force d'appoint ; on fait appel plus largement à eux lorsque la conjoncture l'exige. Mais si la qualité professionnelle des diplômés de l'université s'améliore et si leur nombre augmente, le maintien de cette situation sera mal supporté ; le modèle traditionnel ne fonctionnera plus aussi bien.

Dès lors deux évolutions semblent possibles ; la première est celle où l'avantage actuel des grandes écoles est réduit par la professionnalisation réussie de l'université ; la concurrence s'accroît, les aléas conjoncturels sont répartis entre le secteur sélectif et l'université ; la seconde évolution est celle qui verrait l'université pratiquer une régulation quantitative modérée notamment au niveau des masters³⁰.

Une fois de plus se vérifient les règles élémentaires du jeu social : jusqu'à présent dominait l'idée que l'université délivrait des diplômes et n'allait pas au-delà ; à l'étudiant diplômé de trouver son emploi ; à la limite cette règle du jeu dévalorisait le diplôme considéré comme une formalité nécessaire pour l'accès à certains emplois ; il convenait donc d'obtenir ce diplôme au moindre effort³¹. La professionnalisation de l'université change la règle ; les études universitaires devraient être plus exigeantes, mais leur utilité plus évidente ; pour que cette utilité soit réelle, une régulation quantitative paraît quelquefois indispensable.

Réunir les conditions permettant une meilleure insertion professionnelle des diplômés est une tâche redoutable qui implique des transformations majeures de l'université. Cela d'autant plus qu'il faut concilier cet objectif avec celui de la lutte contre l'échec. Quels changements de l'organisation des enseignements sont-ils nécessaires ?

³⁰ Dubois et Vourc'h (2002) au terme d'une excellente étude sur les DESS expriment cette crainte d'un excès de diplômés. Cartapanis (2006) prend parti pour une régulation quantitative.

³¹ Cf la théorie de l'éligibilité de L Lévy-Garboua (1976)

2 L'architecture des formations

La finalité d'un processus de formation commande son organisation. Cela est particulièrement clair pour les grandes écoles. La durée minimale de la formation est de cinq ans après le baccalauréat, mais la scolarité de l'école proprement dite est généralement de trois ans ; les modes d'accès à cette phase de la formation sont variés : CPGE, préparations intégrées à l'école, admission sur titre après des études universitaires ; la finalité étant l'obtention d'un diplôme de haut niveau, l'admission à l'école exige en principe que l'étudiant possède les capacités et les connaissances lui permettant de suivre le cursus de l'école. L'architecture du dispositif est claire.

L'Université, elle, doit construire une nouvelle architecture adaptée aux trois nouveautés constituées par la structure LMD, par la volonté de réduire fortement les échecs tout en préservant la liberté d'entrer et par le souci de professionnaliser les formations.

2.1 Le cœur du problème universitaire est alors de rendre cohérents les objectifs. Le master à bac+5 ne peut devenir un diplôme à forte valeur professionnelle que s'il remplit les conditions qui font le succès des formations du secteur sélectif des grandes écoles, donc s'il n'admet que des étudiants capables d'acquérir les compétences affichées dans son programme. Or ces étudiants viennent de la licence. D'où le rôle crucial que va jouer celle-ci. Il est probable que la réussite de la réforme (lutte contre l'échec et amélioration de l'insertion professionnelle) repose en fait sur la façon dont les universités sauront construire et gérer les parcours de licence³².

Si, grâce à une bonne orientation préalable et aux efforts de mise à niveau et de soutien, la plupart des inscrits semblent capables d'aller jusqu'à la licence, qu'est-ce que cela signifie ? Que tous peuvent, s'ils le veulent, aller jusqu'au master ? Qu'une partie d'entre eux auront d'autres objectifs et n'iront pas au-delà du grade universitaire de la licence ? Une partie de la

³² La question est bien vue par les principaux acteurs : lors de l'audition des représentants de la CPU par la Commission Université-Emploi (10.5.2006), M. Y. Lichtenberger , président de l'université de Marne-la-vallée, déclare « sont confiées aux universités des missions obligatoires et des missions facultatives. Elles sont en premier lieu obligées de répondre aux besoins d'une population territoriale et notamment d'amener l'ensemble d'une population jusqu'au niveau L. Ensuite, si elles le peuvent, elles ont le droit de jouer dans la cour compétitive des masters et des doctorats » (p18)

réponse est-elle donnée par la distinction entre les licences professionnelles et les licences générales ?

Bref, il ressort clairement que la licence est dans le nouveau système que l'on entend bâtir, le lieu de la différenciation des étudiants et qu'il doit être le lieu de l'élaboration des projets professionnels, des prises de conscience des capacités et des préférences. L'objectif est de passer du système actuel qui différencie par l'échec à un système qui différencie par des projets s'inscrivant dans des parcours différents.

2.2 La logique du système qui se met en place est que L1 et L2 deviennent à la fois la phase de formation fondamentale et la phase de révélation des capacités et des préférences. En L3 la licence professionnelle n'a de sens que si elle constitue un diplôme débouchant sur la vie active, ce qui suppose bien que les projets professionnels aient été esquissés auparavant.

Le rôle de la licence générale est plus complexe ; le seul fait d'instaurer une distinction entre licence professionnelle ou non pourrait sembler indiquer que la licence générale n'aurait qu'un rôle, celui de préparer la poursuite des études en master ; mais alors, ou bien l'accès aux masters est libre pour tous les licenciés généraux (système actuel de la maîtrise) et la condition relative aux capacités et connaissances requises pour accéder à ce niveau risque de ne pas être remplie ; on ne sortirait pas du système actuel où la certification est incertaine ; ou bien une sélection a lieu pour l'admission aux masters, mais alors quel est le sort des exclus, titulaires de la licence générale, qui, par construction des cursus n'ont pas de formation directement professionnelle ?

Le dilemme est peut-être plus apparent que réel dans la mesure où près de la moitié des diplômés de l'Université vont actuellement dans la Fonction Publique ; dès lors n'est-il pas envisageable que la préparation des concours n'exigeant que la licence, soit entamée en L3 et prolongée ensuite sans nécessiter une inscription en master ?

Dans cette perspective la licence joue bien un rôle majeur ; c'est la phase de la formation supérieure où va se dérouler l'essentiel de la lutte contre l'échec ainsi que la partie la plus délicate à construire de la professionnalisation ; et c'est en outre la phase où se différencient les projets associés aux niveaux de diplômes.

2.3 Les difficultés sont d'autant plus grandes que la licence professionnelle semble devoir accélérer une évolution perceptible depuis quelques années. La distinction classique entre « bac+2 » et « bac+3 et plus » tend à s'estomper au profit de la distinction « bac+2 ou 3 » et « Bac+5 » ; on peut analyser cette évolution comme une hausse des normes de recrutement en

période d'abondance de diplômés et une sorte de généralisation du déclassement ; on peut aussi y voir une conséquence de la concurrence entre formations voisines, phénomène dont rend bien compte le paradigme de la convenance. Dans cette perspective le très fort intérêt manifesté par les IUT et les STS pour les licences professionnelles contribue à entretenir un certain flou ; les licences professionnelles sont-elles une poursuite normale des études pour les bacs+2, voire une passerelle pour accéder aux masters ? Deviendront-elles au contraire les formations où se rencontreront les bac+2 désireux d'aller un peu plus loin et les étudiants venus de L2 et désireux d'entrer dans la vie active avec une licence ? En 2004-2005 les mille licences professionnelles existantes accueillaient près de 27.000 étudiants, mais 5% seulement venaient du Deug (DEP 06.12)

2.4 La réforme LMD rétablit une discontinuité marquée entre les niveaux de diplômes universitaires à l'instar de ce qui existe dans le secteur sélectif ; l'Université avait laissé se développer une continuité de diplômes, du Deug au 3^{ème} cycle, ce qui avait des avantages et des inconvénients³³. Pour les étudiants le niveau de la licence était généralement le minimum envisagé, surtout pour ceux qui visaient la Fonction Publique, notamment l'enseignement ; ceux qui étaient reçus aux concours n'avaient pas absolument besoin de terminer la maîtrise ; inversement, préparer et réussir la maîtrise, voire un DESS ou un DEA, tout en passant des concours, pouvait constituer un atout immédiat ou pour plus tard. Ce comportement de « choix incrémental » devrait être moins fréquent dans le nouveau système en raison de la discontinuité renforcée et des exigences propres à chaque niveau de diplôme, exigences qui sont les conséquences directes de l'affirmation de leurs finalités : si le master est un diplôme de haut niveau, exigeant beaucoup de travail, il n'y a plus guère de place pour le diplôme de commodité que l'on conjugue avec la préparation d'un concours.

Tout cela renforce bien le rôle de la licence, période de formation et de détermination des choix. Pour l'instant le système ancien, licence et maîtrise, n'a pas disparu, ce qui permet d'admettre assez largement les étudiants en première année de master, de leur délivrer la maîtrise et de conserver la sélection pour la seconde année de master correspondant à l'ancien DESS ou DEA.

³³ Voir l'analyse qui en est faite lors de l'audition de la CPU déjà citée, p 4.

3 Liberté d'entrer et liberté d'étudier à l'Université

Le paradoxe du système français est que l'existence d'un secteur sélectif rend plus nécessaire encore celle d'un espace de liberté. La société française ne s'accommoderait pas d'un dispositif de sélection généralisée qui offrirait une place à chacun mais en établissant une hiérarchie visible qui prendrait très vite une teinte de stigmatisation ; on veut bien qu'il y ait des nobles et des roturiers de l'éducation, mais mieux vaut ne pas créer une noblesse de la roture et d'autres encore en dessous. A plus forte raison ne serait pas tolérée une exclusion a priori alors que le baccalauréat est toujours considéré comme ouvrant le droit à la poursuite d'études. Plus exactement une restriction à l'entrée ne pourrait être acceptée que si une alternative réelle existait, notamment si le baccalauréat permettait d'entrer dans la vie active de manière satisfaisante. La réponse dépend en grande partie des entreprises et de la Fonction Publique.

Comme cette condition ne semble pas en passe d'être remplie, on se retrouve devant le problème du début : comment concilier la liberté d'entrer et l'ambition d'un diplôme et d'un emploi pour tous ?

Il faut être clair sur ce point : la liberté actuelle est, à quelques réserves près, celle de s'inscrire où l'on veut et de séjourner à l'université sans contraintes particulières, sinon financières. Cette liberté là est incompatible avec les objectifs de la lutte contre l'échec et de la professionnalisation.

3.1 Un premier point doit être isolé. Il concerne les bacheliers refusés par l'enseignement court et inscrits à l'université par défaut ou en guise de solution d'attente avant de représenter leur candidature. Pour eux la solution n'est pas de créer un nouveau type de formation universitaire, mais plutôt d'élargir les possibilités d'accès dans le secteur court ; en clair cela revient à atténuer le caractère sélectif de ce secteur et ou à le spécialiser davantage dans l'accueil des bacheliers peu préparés aux études universitaires et d'ailleurs peu désireux de les entreprendre. C'est ce qui est évoqué ou recommandé dans les rapports et les discussions de ces derniers mois. Pour les bacheliers non admis dans les CPGE le problème n'est pas grave puisque la quasi-totalité d'entre eux sont probablement aptes à réussir à l'université.

Cette politique ne pourrait pas être vue comme une atteinte à la liberté d'entrer dans l'enseignement supérieur, puisqu'elle aurait pour but et pour effet de satisfaire les vœux initiaux des bacheliers, donc d'élargir leur liberté de choix. La difficulté pourrait venir d'un décalage dans la mise en place de ces mesures ; si les universités, dès la rentrée 2007, font un

effort pour orienter les étudiants qui veulent s'inscrire, leur tâche sera bien simplifiée si elles n'ont affaire qu'aux bacheliers qui ne souhaitaient pas s'inscrire dans l'enseignement court ; dans le cas contraire, la réponse probable de ceux auxquels on conseillerait une autre formation serait qu'ils en sont bien persuadés, mais qu'ils n'ont pas le choix puisqu'ils ont été refusés dans l'enseignement court.

Pour les bacheliers qui choisissent préférentiellement l'université, attirer leur attention sur leurs éventuelles faibles chances de réussite et leur indiquer les autres voies offertes où leurs chances de réussite seraient plus élevées, peut-il être considéré comme une atteinte à la liberté ? Répondre affirmativement signifie en somme que la liberté d'inscription et de séjour à l'université ressemble à la liberté de se promener dans les rues : on n'attend rien et on ne gêne personne ; mais si on prétend en outre que cette liberté d'entrer et de séjourner se double d'un droit, celui d'obtenir un diplôme et un emploi, la contradiction est évidente.

3.2 Le second point déjà évoqué dans la première partie de ce texte, concerne le caractère plus ou moins contraignant des dispositifs d'encadrement des étudiants pour la mise à niveau, le soutien, l'évaluation de leurs résultats. Indiscutablement il s'agit d'un changement, d'ailleurs entamé depuis longtemps, par rapport à la vieille conception des études universitaires où la seule rencontre entre les enseignants et les étudiants se produisait à l'occasion de l'examen annuel³⁴. Mais puisque nous avons changé tout cela, la charge supplémentaire qui pèse sur les enseignants n'épargne pas les étudiants. Si l'université cherche à donner à chacun selon ses besoins, elle est obligée de connaître ces besoins et de s'assurer qu'elle y répond correctement.

L'exigence relative à la qualité de la certification va dans le même sens puisqu'elle implique une vérification plus sévère de l'acquisition réelle des compétences affichées dans le référentiel.

3.3 Diplôme national et mobilité. Le maintien du caractère national des diplômes est une revendication qui peut avoir plusieurs sens. Il peut s'agir simplement de préserver une égalité de droits pour l'accès à la Fonction Publique ; cela ne devrait pas soulever de difficultés. Il peut s'agir ensuite d'une identité de contenu autorisant les étudiants à changer d'université au cours de leurs études. Là encore ce ne devrait pas être un obstacle insurmontable ; d'abord le

³⁴ Et dans cette logique, l'anonymat des copies avait tout son sens : égalité démocratique, précaution contre les faiblesses humaines...

système des crédits implique une variété dans le contenu des diplômes ce qui restreint la part de ce qui doit être commun ; ensuite l'exigence d'une certification de qualité doit pousser à une standardisation des contenus essentiels de chaque diplôme, que cela soit imposé par le Ministère ou découle d'accords entre les universités.

Mais le maintien du caractère national du diplôme peut être vu aussi comme le refus de toute concurrence entre les universités ; cet argument sous-entend que toute concurrence ne pourrait que créer des inégalités au lieu de pousser à une égalisation par le haut. La question est d'importance ; elle concerne la liberté d'inscription puisqu'il est évident que l'inégalité entre les universités entraîne des déséquilibres quantitatifs entre les demandes d'inscription et le nombre de places disponibles, d'où une sélection selon des modalités variées.

Cependant la réflexion sur le caractère national des diplômes doit se poursuivre dans la perspective de la professionnalisation. Il est indispensable ici de distinguer divers cas de figure.

- Le problème ne semble pas se poser de façon aiguë pour les licences générales où se retrouve surtout la question de l'homogénéité minimale requise pour la mobilité des étudiants ; par définition ces licences n'ont pas de visée professionnelle directe sinon pour la Fonction Publique et nous avons vu que le concours postule en quelque sorte la diversité des candidats.
- Pour les licences professionnelles comme pour les masters, se pose en revanche le problème de la visibilité et de la réputation du diplôme. Lorsqu'une formation est présente dans plusieurs universités, il n'existe que deux moyens de limiter la concurrence : le premier est de réduire les ambitions des diplômés à la région où ils sont formés, ce qui est paradoxal pour un diplôme qui se veut national ; ce procédé serait d'ailleurs inefficace ; le second est d'homogénéiser la qualité du diplôme et de sa certification, ce qui pourrait mener très loin, jusqu'à une certification par un jury national ou une agence extérieure. En dehors de ces solutions, la concurrence entre les diplômes et les universités est inévitable dans la perspective de l'insertion professionnelle.

3.4 Personnaliser les parcours. Un thème qui semble prendre de l'importance en liaison avec la réforme LMD est celui de la personnalisation des parcours étudiants ; la lutte contre l'échec ne se séparerait pas d'une préoccupation plus générale qui serait d'aider l'étudiant à élaborer son parcours à l'université ce qui contribuerait à la construction de son identité

professionnelle. La justification professionnelle de cette attitude serait que les besoins des entreprises sont très divers et qu'il y a place pour une multitude de profils originaux de formation, à condition que l'ensemble ait un sens. Ainsi à une politique de caractérisation forte de diplômes visant à homogénéiser tous les titulaires de ce diplôme, s'ajouterait une politique d'individualisation, cherchant à tirer parti des dispositions et des curiosités de chacun. Peut-être ne faut-il pas exagérer l'importance de ces idées qui pourraient simplement habiller une politique de « cooling out ». Mais cela va sans doute plus loin et rejoint probablement le thème des diplômes fondés sur une majeure et une mineure librement choisies. Cet autre aspect de la liberté d'étudier ne doit pas être oublié ; il conduit à poser autrement la question de la professionnalité qui devient conjointement celle de l'intitulé du diplôme (la majeure) et du choix de l'individu (la mineure) ; les exigences de certification et d'information ne disparaissent pas ; elles se reportent sur l'université dont la réputation doit garantir la qualité de la formation. On notera que ce relatif éclatement de la notion de diplôme face à la diversité des parcours de formation et à celle des emplois renforce le paradigme de la convenance.

Les changements auxquels l'Université est conviée sinon contrainte se feront-ils par une grande réforme d'ensemble ou par petites modifications cumulatives ? A lire les témoignages des présidents d'universités et des responsables de formations, l'impression qui domine est que les multiples tentatives faites souvent dans des conditions extrêmement difficiles, préparent le terrain pour les grandes réformes qui, pour une part, ne feront qu'entériner le changement. Celui-ci ouvre-t-il la voie d'une privatisation de l'enseignement supérieur comme certains le craignent (Vinokur 2002) ? Cela ne paraît pas inéluctable. Mais ce qui est probable est que le modèle étatique français n'échappera pas aux conséquences de la massification. Lorsqu'une activité principalement financée par l'Etat fait l'objet d'une demande de masse très diversifiée, les attentes des « usagers » se modifient, deviennent plus complexes, les attentes de la société dans son ensemble changent aussi et l'activité est obligée de se transformer.

De ce point de vue la réforme LMD est au cœur du problème : oui ou non sera-t-elle l'instrument d'une différenciation des objectifs des universités avec une distinction forte entre licence et master, permettant de concilier dans une certaine mesure une large liberté d'entrer, une lutte efficace contre l'échec avec une professionnalisation à deux niveaux nettement distincts et assortis de certifications reconnues par les employeurs ?

Pour autant il ne faut pas s'attendre à des miracles. Il est facile de vanter les mérites de la pédagogie des Grandes Ecoles, voire des IUT en faisant comme si les conditions financières qui sont les leurs et le *numerus clausus* dont ils bénéficient, ne jouaient pas le rôle essentiel. Mais croire qu'il suffirait de donner à l'Université les mêmes moyens financiers pour que ce qui réussit aux uns, réussisse aux autres est tout aussi trompeur.

C'est méconnaître les caractéristiques de l'insertion professionnelle des débutants, diplômés de l'enseignement supérieur, en France. Dans le secteur privé et semi-public, le diplôme est l'élément premier en vue de la mise en relation d'une offre et d'une demande d'emploi qualifié. Lorsqu'une entreprise est prête à recruter un débutant que peut-elle faire d'autre que lancer un appel à candidature en décrivant l'emploi ou en indiquant le niveau et la spécialité du diplôme souhaité ? Le diplôme joue un rôle de signal à condition que l'employeur éventuel puisse juger aisément l'information qui lui est ainsi donnée par l'intitulé de ce diplôme et l'établissement qui l'a délivré. A partir de là le processus de choix s'opère par un classement où le diplôme joue encore un rôle qui dépend des préférences de l'employeur, de la hiérarchie qu'il établit entre ces diplômes. Dès lors les diplômés universitaires ont toutes leurs chances dans les domaines où ils ne sont guère en concurrence avec les diplômés du secteur sélectif : si une entreprise cherche un bac+5 spécialisé en droit social, il est peu probable qu'elle le trouve en dehors de l'université ; mais si elle cherche un diplômé en droit des affaires, elle peut avoir à choisir entre un diplômé bac+5 de l'université et un diplômé d'école de commerce ayant choisi une option droit des affaires (ou ayant fait en plus un DESS juridique).

Or le positionnement d'un diplôme sur l'échelle des qualités présumées de son titulaire dépend d'une sorte de connaissance commune des employeurs ; aujourd'hui cette connaissance commune est largement fondée sur l'idée que la sélection est une garantie de qualité et le secteur sélectif ne fait rien pour combattre cette croyance.

La distinction entre le secteur sélectif inscrit dans la division du travail et l'Université inscrite dans le champ des savoirs est-elle destinée à s'estomper, voire à perdre toute signification si l'Université se professionnalise en cherchant à imiter le secteur sélectif, la sélection en moins ? Ou bien un nouvel équilibre peut-il être trouvé sans abandonner la spécificité de l'Université ?

Le défi lancé à l'Université est donc de savoir si et comment elle peut améliorer sa position relative sur le marché du travail. C'est bien pourquoi l'une des clés du problème universitaire est la situation générale de l'emploi ; seule une forte demande de diplômés de

qualité pourra soutenir les efforts de changement accomplis dans les universités en réduisant la concurrence entre les divers types de diplômés.

Par ailleurs est-il certain que la société française veuille renoncer à certains traits du système universitaire, associés à la liberté d'entrer, notamment la liberté de se réorienter, d'expérimenter, de garder du temps libre ? Ces caractères sont liés à l'enracinement des universités dans le champ des savoirs : à la liberté de penser et d'enseigner de l'enseignant correspond la liberté de l'étudiant de tirer parti ou non du savoir prodigué. Or ces traits du comportement étudiant sont ceux qui sont le moins compatibles avec la lutte contre l'échec et avec la professionnalisation. C'est une dernière interrogation, non la moindre peut-être.

Liste des sigles

- Baccalauréat S. série du baccalauréat général à dominante scientifique
- BTS. Brevet de technicien supérieur délivré par les STS
- CDI Contrat à durée indéterminée
- CP. Cours préparatoire (entrée dans l'enseignement primaire)
- CPGE. Classes préparatoires aux Grandes Ecoles
- CEREQ Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
- DEA Diplôme d'études supérieures approfondies
- DEP Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Education Nationale
(devenue en 2006 DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et des programmes)
- DESS Diplôme d'études supérieures spécialisées
- DEUG Diplôme d'études universitaires générales
- DUT Diplôme universitaire de technologie délivré par les IUT
- IGAENR Inspection générale de l'administration de l'Education Nationale et de la Recherche
- IUT Institut universitaire de technologie
- LMD Licence Master Doctorat
- STS Sections de techniciens supérieurs

Bibliographie

- Altonji J. 1993. The Demand for and the Return to Education When Education Outcomes Are Uncertain. *Journal of Labor Economics* Vol 11 No 1 pp 48
- Béduwé, C ; Espinasse, JM ; Vincens, J. 2005. Spécialité de formation, spécialité d'emploi et performance d'insertion. *Note LIRHE n° 413* Septembre pp 1-28
- Bellosta M-Ch, 2006 De la diplômation à l'emploi. Pour un renouveau de la politique universitaire. *Fondation pour l'innovation politique*. Juin, pp 1-97
- Berthelot JM.. 1983. *Le Piège scolaire*. Presses Universitaires de France. Coll Pédagogie d'aujourd'hui. Paris. Pp 1-297
- Berthelot JM. 1993. *Ecole, Orientation, Société*. Presses Universitaires de France. Coll Pédagogie d'aujourd'hui .pp 1-188
- Borghans L, De Grip A, Heijke H. 1996. Labor Market Information and the Choice of Vocational Specialisation. *Economics of Education Review* Vol 15, No 1, pp 59-74
- Boudon, R. 1973. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. PUF, Paris.
- Bourdieu, P. 1974. Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*. T. XV, No 1, pp 3-42
- Cartapanis A 2006 . Professionnaliser l'Université : éviter les faux-semblants. Texte publié sur le blog Université-emploi Académie d'Aix-Marseille . Juin pp 1-11
- Cercle Vinci 2006 Comment faciliter l'entrée sur le marché du travail des jeunes diplômés issus de l'enseignement supérieur ? 9 juin pp 1-49
- Chardon O. 2005. La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers. *Economie et Statistique* n° 388-389 pp 37-56
- Clark B. R. The « cooling out » function in higher Education. *The American Journal of Sociology*. Vol LXV july 1959- may 1960. Pp 559-576

Clark B. R. 1996 Substantive growth and innovative organization : new categories for higher education research. Higher Education 32 pp 417-430

Commission du débat national Université-Emploi. 2006. Bilan d'étape ; 29 juin pp 1-25

De Meulemeester J- L. 1994. Une évaluation empirique de la rationalité des étudiants et des étudiantes belges (1954-1987). Economie et Prévision. No 116. pp 137-153

Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche. Notes d'information

- Le devenir des bacheliers : parcours après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1989. DEP 06.01
- Les licences professionnelles en 2004-2005. DEP 06.12
- La réussite en licence : des disparités importantes. DEP 05.08
- Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Evolutions 1996-2002. DEP 04.14
- Résultats des brevets de techniciens supérieurs. Session 2005. DEP 06.13
- Que deviennent les bacheliers deux années après leur bac ? DEP 05.19

Dubois P et Vourc'h R. 2002 Le devenir professionnel des diplômés de DESS. Formation-emploi n° 70 pp 51-65

Duru, M. 1978. La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire. Cahier de l'IREDU No 26. Novembre. Pp 1- 263.

Duru-Bellat M, Kieffer A. 1999. La démocratisation de l'enseignement « revisitée » *Cahier de l'IREDU* No 60. Juin

Duru M, Mingat A. 1988. Les disparités de carrières individuelles à l'Université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection. *L'Année Sociologique*, 38 pp309-339

Duru-Bellat M et Merle P 1997. La démocratisation impossible ? *Savoir* 9 (3-4) juillet-décembre pp 309-331

Eide E, Waerher G. 1998. The Role of the Option Value of College Attendance in College Major Choice. *Economics of Education Review*. Vol 17, No 1. Pp73-82.

Felouzis G 2006 La grande pagaille des diplômes (entretien avec G Felouzis) *Le Monde* 17 juin 2006

- Freeman R. 1976. A Cobweb Model of the Supply and Starting Salary of New Engineers. *Industrials Labor Relations Review*. Pp 236-248
- Freeman R 1986. Demand for Education. *Handbook of Labor Economics* edited by O. Ashenfelter and R Layard North-Holland..Vol I pp 357-386
- Gendron B. 1997. D'une stratégie de formation à une stratégie d'employabilité : tentative d'analyse de la poursuite d'études après un BTS et un DUT. Thèse de doctorat ès sciences économiques. Université Paris I Panthéon-Sorbonne. Janvier 1997. Résumé in *Vie et Sciences Economiques* No 157 Février 2000
- Ginzberg E. 1975. The Manpower Connection, *Education and Work*. Harvard University Press.
- Giret J F. 2000. Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes. Pp 1-247. CNRS Editions, Paris
- Giret, J F, Molinari-Perrier, M, Moullet S. 2006. 2001-2004, enquête « Génération 2001 » : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail. Cereq, notes emploi-formation n°21 mars. Pp 1-37
- Giret J F, Moullet S, Thomas G. 2002. De l'enseignement supérieur à l'emploi : les trois premières années de vie active de la « génération 98 ». Cereq , décembre pp 1-34
- Giret J F, Lopez A, Rose J (sous la direction de) 2005. Des formations pour quels emplois ? Editions La découverte, collection Recherches pp 1-385
- Hartog J. 2000. Human Capital as an Instrument of Analysis for the Economics of Education. *European Journal of Education* Vol 35, No 1, pp 7-20
- Hirschorn M 1999. Entre rigueur et laxisme. La certification additionniste pp 139-149 ; in *Education et formation ; l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Ouvrage coordonné par J Bourdon et C Thélot ; CNRS Editions
- Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR)
- 2006 Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités. Juin, pp 1-107
 - 1996 Les déterminants du succès universitaire. N° 960201, septembre pp 1-30
- D'Iribarne A 1989 La compétitivité, défi social, enjeu éducatif. Presses du CNRS pp 1-284
- D'Iribarne Ph 1989 La logique de l'honneur. Editions du Seuil pp 1-280
- D'Iribarne Ph 2006 L'étrangeté française. Editions du Seuil pp 1-290

- D'Iribarne A et d'Iribarne Ph 1999 Le système éducatif français comme expression d'une culture politique. Revue formation professionnelle n° 17 pp 27-39
- Laville F. 1998. Modélisations de la rationalité limitée : de quels outils dispose-t'on ? Revue Economique Vol 49 No 2. Pp 335-365
- Lemaire, S. 2005 Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? in France portrait social 2004-2005 pp 133-150 . INSEE.
- Levy-Garboua L.1976. Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de masse. Revue Française de sociologie, 17 (janvier-mars) pp 53-80
- Lugan, JC. 1988 Essai d'application d'un modèle systémique critique à l'Université. Laboratoire d'anthropologie sociale ; université des sciences sociales de Toulouse ; cahier n°13
- Manski C, Wiese D. 1983. College Choice in America. Harvard University Press pp 1-221
- Manski C. 1989. Schooling as Experimentation : a Reappraisal of the Post-secondary Dropout Phenomenon. Economics of Education Review Vol 8 No 4, pp 305-312
- Maurice M, Sellier F, Silvestre JJ. 1982. Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Presses Universitaires de France pp 1-381
- Mingat, A ; 1977. Essai sur la demande d'éducation. Cahiers de l'IREDU. No 29.
- Sénat 2006 Rapport d'information sur les entreprises et les jeunes diplômés, par M Jean-Paul Emorine sénateur. N° 435 28 juin pp 1-51
- Vinokur A. 1995 ; Réflexions sur l'économie du diplôme. Formation-Emploi. No 52 Octobre-décembre . pp 151-183
- Vinokur A. 2002 Enseignement supérieur : « un changement sans réforme ? » Formation-emploi n° 79 pp 19-30
- Vincens J. 1987. Les formations élitistes et l'évolution de l'enseignement supérieur. Formation-Emploi, No18, avril-juin. Pp 129-141.
- Vincens J. 1990. Quelles cohérences pour l'organisation universitaire ? pp 187-197 in L'Université en question ; actes de la table ronde du 13 mars 1990 . Presses de l'Université de Toulouse-le-Mirail.
- Vincens J, Krupa S 1994 Réussites et échecs dans l'enseignement supérieur. Un essai d'analyse. Revue Economique vol 45 n° 2 pp 289-318

Vincens J. 1996. Les entrées dans l'enseignement supérieur. Mélanges dédiés à Louis Boyer. Presses de l'Université Toulouse I pp797-826

Vincens J 1998 Parcours des étudiants et politiques universitaires ; in Cheminements de formation dans l'enseignement supérieur et parcours d'insertion professionnelle. 5èmes journées d'études Lasmas-Bera/Cra-Cereq Strasbourg 14-15 mai. Documents Cereq Séminaire n° 141 février 1999 pp 333-343

Vincens J. 2005 L'adéquation formation-emploi, pp 149-162 in Giret, Lopez, Rose, Des formations pour quels emplois ?